Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170230
Centre d'intérêt: 64

Michaud, Robert, 1940- .

L'utilisation des Oraliens et des Cent tours de Centour dans les écoles : étude fondée sur l'observation de 58 classes de la région montréalaise au printemps de 1972 / par Robert Michaud, Rubin Sirkis. -- Montréal : Service général des moyens d'enseignement, Service de la recherche, 1973.
xii, 287 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 54-4009/TER-0673.

Cote Dewey: 372.6'044/M622u Cote LC: LC/1529/.C38

Descripteur(s): *Télévision éducative *Utilisation de l'audiovisuel *Didactique du français *Opinion de l'enseignant *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Oraliens *Cent tours de Centour

Ce rapport tente d'évaluer la qualité de l'intégration des ##Oraliens## et des ##Cent tours de Centour## à l'enseignement primaire et l'utilisation que les institutrices en font. Il s'agit de dresser un tableau d'impact des deux émissions: l'équipement des classes; - le comportement des élèves et des institutrices avant, pendant et après l'émission; - le respect des directives contenues dans l'émission; - l'opinion des institutrices; - les modifications apportées par l'émission à l'enseignement du français. Des facteurs comme le niveau, le quartier, l'école, l'institutrice, les conditions d'écoute et le classement des élèves sont pris en considération. L'ensemble vise à dégager des indications relatives à la télévision scolaire et à l'enseignement oral comme nouveau champ de travail.

Les données proviennent de l'observation de 58 classes de première et deuxième années, pendant une moyenne de 3.22 jours chacune, pour un total de 187 observations. Celles-ci ont été effectuées par six équipes de deux personnes, de février à mai 1972, à raison de 45 minutes par séance, avant, pendant et après l'émission. Des entrevues ont aussi été réalisées avec les institutrices. Les 58 classes provenaient de 18 écoles de Montréal et de la banlieue. Quatre méthodes d'enseignement du français y étaient utilisées: spontanée, dynamique, du Sablier, Delorme-Millet. Le cahier de l'observateur (description de la période d'observation et schéma d'entrevue), des spécimens de la documentation accompagnant les émissions et une liste des commentaires des institutrices sont reproduits en annexe.

Dans l'ensemble, même si peu de classes jouissent de bonnes conditions d'écoute, les écoliers réagissent positivement aux émissions. Les institutrices, quant à elles, se comportent comme les auxiliaires des émissions, sans parvenir à les intégrer à leur enseignement. Bien qu'elles soient très populaires, la réussite de ces émissions sur le plan pédagogique semble donc moins évidente. Une comparaison est effectuée entre les ##Oraliens## et les ##Cent tours de Centour## et les

résultats sont examinés en fonction des caractéristiques des classes, des enseignantes et des écoles. On formule des suggestions (p. 185-186).

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: ar

54-4009

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
SERVICE GÉNÉRAL DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

ROBERT MICHAUD
RUBIN SIRKIS

L'UTILISATION DES ORALIENS ET DES CENT TOURS DE CENTOUR DANS LES ÉCOLES

FH-4009
TEK-0613

MONTRÉAL
JUIN 1973

E D U Q 8170230

Ministère de l'Education
Service général des moyens d'enseignement
(Recherche)

L'UTILISATION DES ORALIENS ET DES CENT TOURS DE CENTOUR DANS LES ECOLES

Etude fondée sur l'observation
de 58 classes de la région montréalaise
au printemps de 1972

par

Robert Michaud
Rubin Sirkis

Montréal
juin 1973

Dépôt légal 2e trimestre 1973
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux ix

Chapitre premier
Présentation

1 A l'intention des écoliers de 6 et de 7 ans, il existe une émission quotidienne de français oral à la télévision 3

2 Nous avons voulu savoir comment les écoliers et leurs institutrices utilisaient ces émissions 7

Les objectifs de l'étude 7

3 A cette fin, nous sommes allés observer 35 classes de six-ans et 23 classes de sept-ans 12

4 et nous avons interviewé ces 58 institutrices 18

5 dans 18 écoles de la région montréalaise . . 30

Le choix des écoles 30

6 du 28 février au 5 mai 1972 36

Le schéma des observations 41

Chapitre 2
Résultats généraux

1 Les écoliers réagissent positivement aux émissions 45

2 même si peu de classes jouissent de bonnes conditions d'écoute 51

3 Les institutrices, quant à elles, se comportent comme les auxiliaires des émissions 58

4 mais elles ne parviennent pas à les intégrer à leur enseignement 66

5 Il semble donc que les émissions constituent une réussite sur le plan de la popularité, mais que cette réussite est moins évidente sur le plan de l'enseignement 73

Chapitre 3
Comparaison entre Les Oraliens et Les Cent tours de Centour

1 Les résultats de notre étude se vérifient séparément pour les 1res et pour les 2es années 79

2 Mais l'installation est meilleure dans les classes de 1re année 80

3 et la réaction des élèves à l'émission y est plus positive 85

4 Par contre, le prolongement des émissions est plus long et plus syntaxique en 2e année 92

5 et l'utilisation des documents imprimés y est plus poussée 98

6 Il nous semble cependant que cette étude comparative confirme le principal résultat de nos observations, à savoir que l'impact de ces émissions se situe surtout au niveau de l'intérêt qu'elles suscitent chez les écoliers 108

Chapitre 4
Etude des résultats en fonction des caractéristiques des classes et des institutrices

1 En combinant huit indices d'utilisation différents, nous avons séparé les 58 classes en deux groupes, de façon à obtenir un groupe "positif", où les émissions sont mieux utilisées, et un groupe "négatif", où on les utilise plus mal 113

2 Nous avons ainsi trouvé une association entre la bonne utilisation des émissions et quatre caractéristiques des classes et des institutrices 126

3 De plus, en étudiant deux à deux ces indices et ces caractéristiques, on trouve d'autres associations intéressantes 138

1 - Associations entre les 8 indices d'écoute 141

2 - Associations entre les 7 caractéristiques des classes et des institutrices 142

3 - Associations deux à deux entre les indices d'écoute et les caractéristiques 144

4 En résumé 147

Chapitre 5
Etude des résultats en fonction des caractéristiques des écoles

1 Nous avons séparé les 18 écoles de notre étude en deux groupes, en utilisant un système d'indices analogue à celui que nous avions appliqué aux classes 153

2 En examinant les différences entre les caractéristiques des écoles du groupe fort et celles des écoles du groupe faible, nous avons constaté que "les écoles de banlieue" utilisaient mieux les émissions que les écoles de Montréal 165

Chapitre 6
Essai d'interprétation des résultats

1 La popularité des émissions quotidiennes de français oral est évidente, et elle peut s'expliquer par certaines caractéristiques importantes de ces émissions 176

2 Mais nous avons aussi mis en évidence l'échec des émissions sur le plan de leur utilisation dans les classes; et on peut aussi expliquer cet échec en faisant appel à certaines des caractéristiques des émissions 179

a) La prise en charge des institutrices par l'émission 182

b) La non-intégration de l'émission à l'enseignement 183

5 Cette étude nous inspire quelques suggestions relatives à l'amélioration de l'utilisation des émissions de français oral dans les écoles, de même que des suggestions plus générales 185

Annexe 1
Spécimens des documents imprimés qui accompagnent les émissions

Les Oraliens : émission 96 191
émission 100 202

Les Cent tours de Centour : émission 96 . . . 213
émission 100 . . . 220

Annexe 2
Le cahier de l'observateur

1 Description de la situation 227

2 Description des 15 minutes qui précèdent l'émission 235

3 Description de ce qui se passe dans la pièce pendant l'émission 239

4 Description des 15 minutes qui suivent immédiatement l'émission 244

5 Entrevue avec chaque institutrice 252

Annexe 3
Les commentaires des institutrices

Liste des commentaires relatifs à l'intérêt que suscite l'émission 267

Liste des "défauts" et des "suggestions" relatifs à des aspects non linguistiques et non didactiques de l'émission 271

Liste des commentaires de nature pédagogique qui sont directement en rapport avec le contenu des émissions 274

Liste des opinions linguistiques des institutrices 279

Liste des commentaires des institutrices sur l'organisation des émissions de français oral 281

Liste des suggestions des institutrices relatives à l'enseignement du français en général 284

Le résumé des commentaires des institutrices 286

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre premier

1 La répartition des classes étudiées en fonction du nombre de jours où nous avons pu les observer 13

2 Le classement des élèves dans les 58 classes étudiées 15

3 La répartition des méthodes de lecture dans les 58 classes étudiées 16

4 La scolarité des institutrices de notre étude 20

5 L'expérience des institutrices de notre étude 22

6 La participation des institutrices à des stages de perfectionnement en cours de carrière 24

7 La répartition des institutrices de 1re année en 3 groupes, en fonction de leur expérience d'utilisation des Oraliens 26

8 L'association entre la scolarité et l'expérience des institutrices de notre étude 28

9 La répartition des classes et des observations à l'intérieur des 18 écoles 34

10 La liste des émissions des Oraliens que nous avons observées 38

11 La liste des émissions des Cent tours de Centour que nous avons observées . . . 39

Chapitre 2

12 L'estimation de la qualité des réponses à haute voix 48

13 Le résumé des conditions d'écoute . . 54

14 La fréquence de chacun des indices des conditions d'écoute 56

15 Le comportement des institutrices pendant l'émission 60

16 Le style des prolongements observés 62

17 L'utilisation du document d'accompagnement pendant le prolongement . . 64

18 La proportion des institutrices qui préparent psychologiquement leurs élèves à l'émission 67

19 L'opinion des institutrices sur la possibilité de ménager des liens entre l'émission de français oral et l'enseignement de la lecture . . . 69

20 L'estimation par les institutrices de l'impact de l'émission sur l'enseignement 71

Chapitre 3

21 La proportion des classes qui disposent de leur propre téléviseur, en fonction du niveau 81

22 La proportion des classes qui sont dans de "bonnes conditions d'écoute", en fonction du niveau 83

23 L'intensité de l'écoute, en fonction du niveau 86

24 La qualité des réponses à haute voix, en fonction du niveau 88

25 Le rire des écoliers pendant l'émission, en fonction du niveau 90

26 La durée des prolongements, en fonction du niveau 93

27 Le contenu linguistique des prolongements, en fonction du niveau . . . 95

28 L'utilisation du document d'accompagnement , en fonction du niveau . . . 100

29 La distribution des documents illustrés aux élèves, en fonction du niveau 103

30 L'utilisation des documents illustrés, en fonction du niveau 105

Chapitre 4

31 La séparation des 58 classes en trois groupes, en fonction de huit indices d'utilisation des émissions 119

32 La répartition des huit indices d'utilisation dans le groupe positif . . 124

33 La répartition des huit indices d'utilisation dans le groupe négatif . . . 125

34 La répartition des sept caractéristiques des classes et des institutrices dans le groupe positif 128

35 La répartition des sept caractéristiques des classes et des institutrices dans le groupe négatif 129

36 Les associations entre l'utilisation des émissions et sept caractéristiques des classes et des institutrices 136

37 La répartition des 15 variables dans les 39 classes retenues 139

Chapitre 5

38 Le calcul de l'intensité de l'écoute dans chaque école 161

39 La séparation des 18 écoles en deux groupes (fort et faible), en fonction de six indices d'utilisation des émissions 163

40 La répartition des écoles à l'intérieur du groupe fort et du groupe faible, selon leurs caractéristiques . . 166

CHAPITRE PREMIER

PRESENTATION

1 A l'intention des écoliers de 6 et de 7 ans, il existe une émission quotidienne de français oral à la télévision .

2 Nous avons voulu savoir comment les écoliers et leurs institutrices utilisaient ces émissions .

3 A cette fin, nous sommes allés observer 35 classes de six-ans et 23 classes de sept-ans

4 et nous avons interviewé ces 58 institutrices,

5 dans 18 écoles de la région montréalaise,

6 du 28 février au 5 mai 1972 .

1 A l'intention des écoliers de 6 et de 7 ans, il existe une émission quotidienne de français oral à la télévision .

L'implantation d'un nouveau programme pour l'enseignement du français dans les écoles élémentaires a commencé il y a quelques années . Ce nouveau programme se caractérise notamment par le fait qu'on y insiste sur la nécessité d'enseigner aussi le français oral, au lieu de se contenter de la lecture et de l'écriture.

C'est dans le but de favoriser ce changement dans l'esprit et dans la pratique de l'enseignement du français que le ministère de l'Education a produit des émissions de télévision qui tiendraient lieu, en quelque sorte, de "nouveau manuel" pour l'enseignement du français oral. Réalisées par Radio-Québec et diffusées par Radio-Canada dans tout le Québec, ces émissions sont quotidiennes et s'adressent les unes aux écoliers de six ans et les autres aux écoliers de sept ans .

Les Oraliens s'adressent aux écoliers de six ans . Ce sont 125 émissions de quinze minutes chacune qui sont diffusées chaque année d'octobre à mai depuis l'automne de 1969 . Les Cent tours de Centour s'adressent aux écoliers de sept ans, ils ne comprennent que 105 émissions de quinze minutes et ne sont diffusés que depuis octobre 1971.

Ces deux émissions se ressemblent à plus d'un point de vue . Elles ont d'abord ceci en commun qu'elles enseignent le français oral d'une façon expresse, mais sous une forme dramatique. Dans les deux cas, en effet, on a eu recours aux possibilités habituelles de la télévision : scénaristes, comédiens, trucages, musique, décors ... mais en appliquant cette "machine" à un contenu d'enseignement défini d'une façon linguistique .

Les deux émissions se ressemblent encore en ceci qu'elles font appel à la participation active des écoliers. Tous les jours, pendant l'émission, les personnages leur demandent directement de répéter à haute voix un certain nombre de mots, de phrases ou de formules que l'on juge importants du point de vue linguistique et qui permettent aux écoliers "d'agir sur" le déroulement de l'émission .

Les deux émissions se ressemblent enfin par la documentation imprimée qui les accompagne . Un "document d'accompagnement" hebdomadaire, destiné aux institutrices, et un "document illustré" quotidien, destiné aux écoliers, accompagnent en effet les deux émissions et sont destinés à en faciliter l'utilisation .[1]

Ce sont là les principaux points de convergence entre les deux émissions . Il va cependant de soi que de nombreuses différences existent et nous ne citerons ici que certaines d'entre elles : au printemps de 1972, Les Oraliens en étaient à leur troisième année de diffusion alors que Les Cent tours commençaient leur carrière ; le contenu d'enseignement des Cent tours met l'accent sur les structures les plus courantes de la langue française, tandis que Les Oraliens se concentrent sur le vocabulaire et sur la correction phonétique ; les "formules magiques" à répéter par les écoliers sont plus longues et plus complexes dans le cas des Cent tours ; le "document d'accompagnement" destiné aux institutrices est double dans le cas des Oraliens (le "document" proprement dit et un "guide méthodologique") et il utilise

---

1 La première annexe présente quelques spécimens de ces documents imprimés .

l'alphabet phonétique international, caractéristiques absentes du "document" des Cent tours ; de la même façon, le document illustré quotidien destiné aux écoliers prend la forme d'une "bande dessinée" dans le cas des Oraliens et d'une "page à compléter" dans le cas des Cent tours ; il convient enfin de signaler que les "documents d'accompagnement" et les "documents illustrés" des Oraliens n'étaient expédiés aux institutrices qu'à leur demande en 1971-1972, alors que les documents des Cent tours étaient postés systématiquement à presque toutes les écoles[1]. Le présent rapport réserve un chapitre entier à l'étude de ces différences et de leur impact sur les écoliers et les institutrices .

En résumé, les écoliers de 6 et de 7 ans de tout le Québec peuvent écouter tous les matins une émission de quinze minutes faite expressément pour eux et conçue de façon à faciliter aux institutrices l'enseignement du français oral .

---

1 De plus, un "document de présentation" accompagne la documentation imprimée des Oraliens et la documentation des Cent tours est complétée par un "lexique" alphabétique et explicatif .

2 Nous avons voulu savoir comment les écoliers et leurs institutrices utilisaient ces émissions .

Nous avions l'impression,confirmée depuis par notre sondage téléphonique[1], que presque toutes les classes du Québec s'intéressaient à ces émissions et les écoutaient régulièrement . Mais, comme le Service des moyens techniques d'enseignement avait investi beaucoup d'énergie dans la conception de ces émissions, nous voulions en savoir un peu plus. Et, parmi les nombreuses études possibles, nous avons choisi de commencer par évaluer la qualité de l'intégration de l'émission à l'enseignement ou, si l'on veut, l'utilisation que les institutrices en font .

Les objectifs de l'étude

De cette intention générale, un certain nombre de questions plus précises se sont dégagées, qui allaient orienter toute notre étude . Les voici .

---

1 L'écoute de la radio et de la télévision dans les écoles élémentaires françaises du Québec en mars 1972 (Montréal, ministère de l'Education, novembre 1972), viii - 102p.

a) Les classes sont-elles convenablement équipées : téléviseurs, locaux, documentation imprimée ... ?

b) Comment se comportent écoliers et institutrices avant, pendant et après chaque émission ?

c) Est-ce que les demandes précises des émissions et des documents imprimés sont respectées par les écoliers et les institutrices ?

d) Quelles sont les opinions des institutrices sur ces émissions ?

e) Jusqu'à quel point ces émissions sont-elles parvenues à modifier l'enseignement du français ?

Nous voulions d'abord obtenir une réponse générale à ces cinq questions, c'est-à-dire dresser un tableau d'ensemble de l'impact des deux émissions, et le deuxième chapitre de notre rapport s'emploie à le faire ; mais nous voulions aussi obtenir un certain nombre de réponses plus raffinées, ce dont les chapitres subséquents rendent compte . Pour obtenir ces réponses plus subtiles, nous avons étudié de façon détaillée la répartition de nos résultats en fonction d'un certain nombre de variables .

a) Le niveau : quelles sont les différences entre les comportements des écoliers et des institutrices de 1re année et les comportements des écoliers et institutrices de 2e année ? et jusqu'à quel point peut-on attribuer ces différences aux émissions elles-mêmes ?

b) Le quartier : est-ce que les écoliers des quartiers riches reçoivent un meilleur traitement que les autres ? ou est-ce que les écoliers de la ville sont mieux partagés que ceux des banlieues ?

c) L'école : peut-on parler d'une tendance à se comporter de la même façon au sein d'une même école ? et y a-t-il des comportements caractéristiques de certains types d'écoles ?

d) L'institutrice : est-ce que les institutrices ont tendance à se comporter toujours de la même façon ? et est-ce que les institutrices ont des comportements qui se modifient en fonction de leur expérience ou de leur scolarité ?

e) Les conditions d'écoute : est-ce qu'elles s'associent aux comportements ? trouve-t-on plus de comportements négatifs quand on manque de téléviseurs,

quand la réception est mauvaise ou quand l'institutrice n'a pas reçu le "document d'accompagnement" ?

f) Le classement des élèves : les écoliers des classes appelées "homogènes" répondent-ils mieux aux émissions que ceux des classes "non homogènes" ?

De cette étude détaillée, destinée à associer entre elles les diverses variables de notre enquête, nous comptions évidemment faire ressortir quelques conclusions relatives aux émissions elles-mêmes, mais nous en sommes venus à nous intéresser à certaines questions plus générales : est-ce qu'on a réussi à créer un enseignement significativement différent en utilisant massivement la télévision ? est-ce que le français oral émerge dorénavant à l'école élémentaire ou s'il est une discipline scolaire comme les autres, enseignée avec les mêmes techniques ? peut-on démontrer qu'une intervention aussi "lourde" que ces 230 émissions de quinze minutes écoutées par tous les écoliers a eu des effets d'entraînement dans les écoles ?

En d'autres termes, nous avons pensé que l'étude attentive

de l'utilisation des Oraliens et des Cent tours de Centour permettrait de dégager quelques indications relatives et à la télévision scolaire comme telle et à l'enseignement du français oral comme nouveau champ de travail .

3 A cette fin, nous sommes allés observer 35 classes de six-ans et 23 classes de sept-ans ...

Il nous a semblé que l'observation était la technique qui convenait le mieux aux objectifs que nous poursuivions ; c'est pourquoi nous avons conçu une étude fondée surtout sur l'observation de classes qui sont en train d'utiliser l'émission .

Nous avons ainsi observé 58 classes pendant une moyenne de 3,22 jours chacune, c'est-à-dire que nous disposons de 187 observations . Voici comment se répartissent ces classes quant au nombre de jours où nous avons pu les observer .

Tableau 1. La répartition des classes étudiées en fonction du nombre de jours où nous avons pu les observer.

classes	observations	classes x observations
11	5	55
14	4	56
17	3	51
11	2	22
3	1	3
2	0	0
58	--	187
$M = \frac{187}{58} = 3,22$ observations/classe		

Note : Nous avons conservé les deux classes non observées parce que nous disposons d'une entrevue avec ces deux institutrices .

Les 187 observations ont été effectuées par 12 observateurs non spécialisés qui travaillaient deux à deux et qui demeuraient dans la classe observée pendant au moins 45 minutes chaque jour, c'est-à-dire qu'ils s'asseyaient tous les deux dans la classe 15 minutes avant le début de l'émission et qu'ils ne la quittaient que 15 minutes après la fin de l'émission et même plus tard, dans certains cas.

Les observations étaient consignées dans un Cahier de l'observateur, que la deuxième annexe reproduit .

Pour des raisons pratiques, les 58 classes observées sont toutes situées dans la région montréalaise. Elles se répartissent dans 18 écoles elles-mêmes choisies au hasard, mais nous n'avons pas toujours pu choisir les classes au hasard à l'intérieur même de ces écoles, parce que certains directeurs ont tenu à nous diriger vers telle ou telle classe ou nous ont carrément interdit d'observer l'une des classes de leur école.

Cependant, même si ces 58 classes n'ont pas été choisies d'une façon tout à fait aléatoire, elles présentent un éventail intéressant à plus d'un point de vue . Ainsi, au point de vue du classement des élèves, nous obtenons un tableau assez équilibré .

Tableau 2. Le classement des élèves dans les 58 classes étudiées .

type de classement	nombre de classes de 6-ans	de 7-ans	total
classes non homogènes	28	16	44
classes homogènes	7	7	14
total	35	23	58

Notes : 1 Les 14 classes homogènes se répartissent ainsi : 5 classes "fortes", 6 classes "moyennes" et 3 classes "faibles" .

2 Grâce à cet éventail, il est possible d'étudier la répartition des résultats en fonction de la "force" des groupes d'élèves, mais aussi en fonction du type de classement lui-même: homogène et non homogène .

De plus, on trouve dans ces 58 classes quatre "méthodes de lecture" différentes .

Tableau 3. La répartition des méthodes de lecture dans les 58 classes étudiées .

identification de la méthode	nombre de classes de 6-ans	de 7-ans	total
spontanée	18	12	30
dynamique	9	6	15
du Sablier	6	3	9
Delorme-Millot	2	2	4
total	35	23	58

Notes : 1 Dans le groupe "spontanée", 2 institutrices déclarent qu'elles utilisent aussi un autre manuel pour compléter leur enseignement du français.

2 La méthode "Delorme-Millot" est d'origine européenne ; les autres sont québécoises .

3 Comme les émissions enseignent le français, il nous a semblé intéressant d'étudier la répartition des résultats de notre étude en fonction du "manuel de français" en usage dans les 58 classes .

Les résultats de cette étude proviennent ainsi de 187 observations quotidiennes effectuées par 17 observateurs dans 58 classes différentes de la région montréalaise. Ces classes n'ont pas été choisies au hasard d'une façon rigoureuse, mais elles présentent un éventail intéressant de caractéristiques .

4 ... et nous avons interviewé ces 58 institutrices...

La dernière section du Cahier de l'observateur (reproduit dans la deuxième annexe) est une structure d'entrevue. En effet, les 12 observateurs devaient également interviewer l'institutrice de chaque classe observée, afin de compléter leurs observations .

Sans être très élaborée, cette entrevue visait à préciser :

a) les habitudes d'écoute de cette institutrice ;
b) la représentativité des observations que nous avions faites dans sa classe ;
c) la réception ponctuelle des "documents" (dans le cas des Cent tours) ;
d) le système de polycopie utilisé, dans les classes où on distribuait les "documents illustrés" aux élèves, ou les motifs de non-distribution, dans les classes où on ne distribuait pas ces documents ;

e) l'opinion de cette institutrice sur trois questions: les conditions d'écoute imposées à sa classe, la popularité des personnages de l'émission auprès de ses élèves et l'impact de l'émission : changements à l'enseignement et changements au langage qui seraient attribuables à l'émission ;

f) l'évaluation que cette institutrice fait de l'émission elle-même ;

g) le point de vue de cette institutrice sur la correspondance entre l'émission et le programme de français;

h) les suggestions que cette institutrice désire formuler relativement à l'émission et à l'enseignement du français en général ;

i) et aussi les caractéristiques personnelles de cette institutrice .

Nous nous sommes surtout attachés à trois caractéristiques personnelles des institutrices : leur scolarité, leur expérience et leur participation à au moins un stage de perfectionnement au cours de leur carrière. Voici comment se répartissent les institutrices à ces trois points de vue .

Tableau 4. La scolarité des institutrices de notre étude .

scolarité (en années)	niveau 1re année n	%	2e année n	%	total n	%
12 et moins	5	16,7	3	13,6	8	15,4
13	13	43,3	11	50,0	24	46,1
14 et 15	9	30,0	8	36,4	17	32,7
16 et plus	3	10,0	0	--	3	5,8
total	30	100	22	100	52	100

Note : nous ne connaissons pas la scolarité de 5 des institutrices .

Comme on le voit facilement à la lecture du tableau, la scolarité des institutrices n'est pas très élevée et on ne trouve pas de différence notable quand on compare le groupe de 1re année au groupe de 2e année .

Voici maintenant le tableau de l'expérience des institutrices .

Tableau 5. L'expérience des institutrices de notre étude .

années d'expérience	niveau				total	
	1re année		2e année			
	n	%	n	%	n	%
10 et moins	11	34,4	13	59,1	24	44,4
11 et plus	21	65,6	9	40,9	30	55,6
total	32	100	22	100	54	100

Notes : 1 Six institutrices ont moins de cinq ans d'expérience ; 3 d'entre elles enseignent en 1re année et les 3 autres en 2e .

2 Nous ne connaissons pas le nombre d'années d'expérience de 4 institutrices .

Contrairement à ce qu'on trouvait dans le cas de la scolarité, il y a ici une différence entre les institutrices de 1re année et celles de 2e année : les institutrices de 2e année que nous avons observées sont notablement moins expérimentées que leurs collègues de 1re année . Il est possible que cette différence affecte nos résultats et nous devrons l'examiner de plus près au moment où nous étudierons l'association entre l'expérience des institutrices et leurs comportements...

La troisième caractéristique que nous avons retenue des institutrices est le fait d'avoir participé ou non à au moins un stage de perfectionnement au cours de leur carrière. Nous voulions, en effet, vérifier l'hypothèse d'une influence positive de pareils stages sur le comportement des institutrices. Les stages dont il s'agit ici sont fort variés : initiation aux "méthodes actives", initiation à "l'audio-visuel", stages de type artistique, stages organisés à l'occasion de l'implantation d'une "nouvelle méthode" ... mais tous ces stages ont la caractéristique d'avoir été fréquentés en cours de carrière et non pendant les études préparatoires à la carrière . Voici comment se répartissent les institutrices de notre étude à ce point de vue .

Tableau 6. La participation des institutrices à des stages de perfectionnement en cours de carrière .

participation à au moins un stage	niveau				total	
	1re année		2e année			
	n	%	n	%	n	%
oui	13	46,4	13	65,0	26	54,2
non	15	53,6	7	35,0	22	45,8
total	28	100	20	100	48	100

Note : 10 cas sont inconnus à ce point de vue .

Ce sont là les trois caractéristiques personnelles que nous utiliserons au cours du présent rapport . On peut y ajouter une quatrième caractéristique, qui ne s'applique cependant qu'aux institutrices de 1re année, c'est le nombre d'années d'utilisation des Oraliens. En effet, au moment où nous avons conduit nos observations, Les Oraliens en étaient à leur troisième année de diffusion, ce qui nous permet de répartir les institutrices en 3 groupes, en fonction de ce critère .

Tableau 7. La répartition des institutrices de 1re année en 3 groupes, en fonction de leur expérience d'utilisation des Oraliens .

nombre d'années d'utilisation des Oraliens	nombre d'institutrices
1	3
2	9
3	20
a abandonné l'écoute	1
cas inconnus	2
total	35

Voilà donc résumées les principales caractéristiques personnelles que nous utiliserons dans le présent rapport ; c'est surtout le chapitre 4 qui étudiera les diverses associations entre ces caractéristiques et les comportements des institutrices .

Demandons-nous enfin si les caractéristiques des institutrices sont associées entre elles. Nous n'avons trouvé aucune association particulière entre ces caractéristiques, sauf que la scolarité et l'expérience sont associées d'une façon négative : les institutrices plus expérimentées sont un peu moins scolarisées et vice versa . Le tableau 8 présente cette association .

Tableau 8. L'association entre la scolarité et l'expérience des institutrices de notre étude .

années de scolarité	années d'expérience 10 et -		11 et +		total	
	n	%	n	%	n	%
13 et -	12	50,0	20	71,4	32	61,5
14 et +	12	50,0	8	28,6	20	38,5
total	24	100	28	100	52	100

Note : 6 cas inconnus .

La moitié des institutrices moins expérimentées font partie du groupe plus scolarisé, alors que seulement 29% des institutrices plus expérimentées en font partie .

Les résultats de notre étude s'appuient donc sur 58 institutrices observées en moyenne 3 fois, puis interviewées. La moitié d'entre elles ont 13 ans de scolarité, la moitié d'entre elles ont plus de 10 ans d'expérience et la moitié d'entre elles ont bénéficié d'au moins un stage de perfectionnement depuis le début de leur carrière. En 2e année, toutes les institutrices utilisaient Les Cent tours pour la première fois, alors qu'en 1re année, 60% des institutrices en étaient à leur troisième année d'utilisation des Oraliens .

5 ... dans 18 écoles de la région montréalaise ...

Nous avons effectué nos observations dans 18 écoles élémentaires de la région montréalaise : Montréal et sa proche banlieue . Le choix même de ces écoles a posé plusieurs problèmes. En effet, nous voulions un éventail d'écoles assez différentes les unes des autres, nous voulions "couvrir" le territoire de la région considérée, nous devions nous soumettre aux corporations scolaires et aux directeurs d'écoles, qui pouvaient nous interdire l'accès à telle ou telle école, et nous tenions à nous rapprocher le plus possible d'un choix aléatoire ... Voici comment nous avons procédé pour essayer de tenir compte de toutes ces contraintes .

Le choix des écoles

Nous avions d'abord décidé de choisir 6 écoles dans le territoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal et 12 écoles dans la banlieue immédiate, soit 3 dans la banlieue est, 3 dans la banlieue ouest, 3 à Laval et 3 sur la rive sud .

Puis, nous avons choisi des localités ou des quartiers d'une façon délibérée, en essayant de "couvrir" le territoire. Nous devions ensuite nous assurer que chacune de ces corporations scolaires nous permettrait de pénétrer dans une de ses écoles. De fait, une des localités choisies ne nous a pas permis de travailler dans son territoire et nous avons alors décidé de nous adresser à une localité adjacente. Voici la liste révisée que nous avons ainsi obtenue :

a) 6 écoles à la C.E.C.M. ;

b) 12 écoles réparties dans les localités suivantes : Anjou, Boucherville, Lachine, Longueuil, Montréal-Est, Mont-Royal, Pierrefonds, Pointe-aux-Trembles, Saint-Lambert et, à Laval, les quartiers d'Auteuil, de Chomedey et de Saint-Vincent-de-Paul .

A l'intérieur de chaque localité, le choix des écoles s'est fait au hasard. Dans le cas de la C.E.C.M., nous avons choisi la 11e école de la liste alphabétique des écoles élémentaires de chacune des 5 "régions administratives"[1], le chiffre 11 ayant été choisi au hasard; puis, dans une de ces "régions", nous avons choisi la

---

1 Nous avons cependant exclu la sous-région qui correspond au territoire du quartier Rivière-des-Prairies .

22e école, de façon à obtenir un nombre total de 6 écoles. Nous nous sommes ensuite assurés que les directeurs de ces 6 écoles nous accueilleraient et, dans les quelques cas de refus, nous avons choisi la 22e, puis la 33e école de la liste d'écoles de la "région" considérée.

Dans le cas des autres corporations scolaires, nous avons utilisé la liste alphabétique des écoles élémentaires de chaque localité, et nous choisissions l'école dont la première lettre du nom se rapprochait le plus, alphabétiquement, de la première lettre du nom de la localité (ou du quartier). Dans les quelques cas où on nous a empêchés d'aller dans l'école ainsi déterminée, nous avons choisi l'école qui suivait immédiatement, dans la liste alphabétique, l'école que nous avions d'abord choisie .

C'est ainsi que nous avons pu déterminer nos 18 écoles. En cours de route, un autre événement allait survenir qui allait de nouveau nous forcer à quitter une école où nous travaillions déjà depuis le matin. Nous avons alors décidé d'aller dans la première école des environs qui accepterait de nous accueillir ainsi à pied levé. Ce qui fut fait .

Malgré ces nombreuses acrobaties, nous avons pu obtenir un éventail d'écoles assez intéressant. Il nous a ainsi été possible d'effectuer certains regroupements en fonction des caractéristiques des écoles choisies :

a) 4 écoles étaient des écoles de 1er cycle ;
b) des 6 écoles de la C.E.C.M., 5 étaient situées dans la ville même de Montréal et la 6e, dans la ville de Montréal-Nord ;
c) 4 écoles étaient situées dans des quartiers généralement considérés comme "riches", soit les écoles d'Anjou, de Boucherville, de Mont-Royal et de Pierrefonds;
d) 7 écoles, que nous appellerons "neuves", avaient été construites après 1960 ;
e) 5 écoles étaient "grosses", c'est-à-dire comptaient plus de 600 élèves .

Dans le chapitre 5, nous utiliserons ces catégories pour essayer de mieux comprendre les résultats de nos observations. Nous testerons, par exemple, l'hypothèse d'une meilleure utilisation des émissions dans les écoles "riches" ou encore l'hypothèse d'une moins bonne utilisation des émissions dans les "grosses" écoles ...

Voici maintenant comment se répartissent les classes et les observations à l'intérieur des 18 écoles .

Tableau 9. La répartition des classes et des observations à l'intérieur des 18 écoles .

période d'observation	identification de l'école	nombre de classes observées	nombre d'observations
du 28 février au 10 mars	11	3	8
	12	4	10
	13	4	10
	14	4	8
	15	4	9
	16	4	9
du 13 au 24 mars	21	4	14
	22	5	15
	23	4	16
	24	4	16
	25	3	13
	26	3	13
du 24 avril au 5 mai	31	2	9
	32	2	7
	33	2	8
	34	2	8
	35	2	8
	36	2	6
	total	58	187
$M = \frac{187}{18} = 10,4$ observations/école			

Les 187 observations de notre étude proviennent ainsi de 18 écoles différentes et de 58 classes réparties dans ces écoles. En moyenne, nous avons observé 3,2 classes dans chaque école et nous avons observé chaque classe à 3,2 reprises, ce qui nous donne une moyenne de 10,4 observations dans chaque école .

6 ... du 28 février au 5 mai 1972 .

On remarquera dans le tableau 9 que les écoles sont numérotées en 3 séquences de six et que cette caractéristique correspond à 3 périodes différentes d'observation :

a) les écoles du groupe 10 ont été visitées du 28 février au 10 mars 1972 ;
b) les écoles du groupe 20, du 13 au 24 mars ;
c) les écoles du groupe 30, du 24 avril au 5 mai .

Ce sont trois périodes de deux semaines chacune . Nos observations correspondent ainsi à un maximum de 10 jours d'observation dans chaque école et, comme six écoles étaient observées simultanément, il sera possible de comparer entre elles les réactions des écoliers du même groupe de six écoles. En effet, les écoliers du même groupe d'écoles ont été observés pendant l'écoute des mêmes émissions et, par exemple, leur degré de participation active aux émissions devient ainsi comparable d'une école à l'autre ou d'une classe à l'autre .

Voici la liste des émissions observées . Les tableaux 10 et 11 précisent également le nombre de classes qu'il nous a été possible d'observer pendant la diffusion de chaque émission .

Tableau 10. La liste des émissions des Oraliens que nous avons observées .

date (1972)	titre	nombre d'écoles où l'émission a été observée
28 février	A l'hôpital	4
29 février	Le spectacle	6
7 mars	Milli et la souris	2
8 mars	Picabo, menuisier	6
10 mars	Mme Pointue, vendeuse	6
13 mars	Comment laver une auto	5
14 mars	Le coffre-fort volant	5
15 mars	L'anniversaire de Picabo	6
16 mars	La vaisselle	6
17 mars	Le grand ménage	6
20 mars	La machine à écrire	5
21 mars	L'accident d'auto	6
22 mars	Au casse-croûte	4
24 avril	En camping	1
25 avril	Le dîner sur l'herbe	5
26 avril	Au bord de la mer	5
27 avril	La ferme	6
28 avril	Le souper d'adieu	6
2 mai	Au cinéma	6
3 mai	Au parc d'attractions	6
4 mai	La nouvelle court	6
5 mai	Le départ	5
total	22 émissions	113 observations
$M = \frac{113}{22} = 5,1$ observations/titre		

Note : chacun des trois groupes d'émissions correspond à deux semaines et à une possibilité théorique de 10 émissions ; cependant, ces observations ont eu lieu à une époque où beaucoup de débrayages sont survenus et dans les écoles et à Radio-Canada, ce qui explique que nous ayons observé 22 émissions au lieu de 30 .

Tableau 11. La liste des émissions des Cent tours de Centour que nous avons observées.

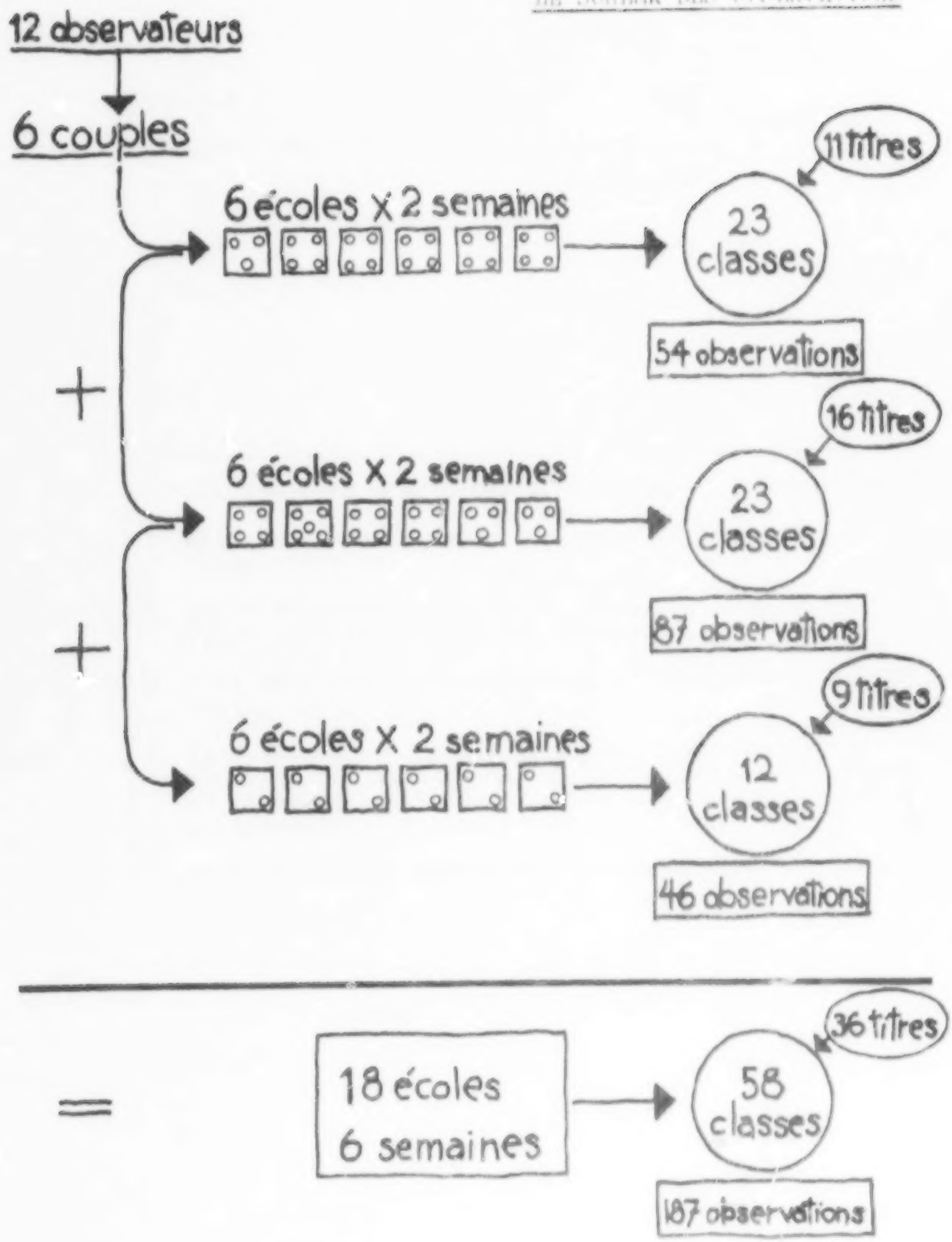
date (1972)	titre	nombre d'écoles où l'émission a été observée
28 février	Une salade de tours	4
29 février	Le roi des oeufs	5
7 mars	Le détecteur	3
8 mars	Centour ... les amis	6
9 mars	Verbo à cheval	6
10 mars	Le bain de Picot	6
13 mars	Les esquimaux de Centour	5
14 mars	Bric-à-brac	6
15 mars	Centour, sorcier	5
16 mars	Le feu d'artifice	6
17 mars	Ali-bobo	6
20 mars	Les corbeilles de Philibert	6
21 mars	L'anniversaire de Verbo	5
22 mars	Le dépisteur-gourmand	5
total	14 émissions	74 observations
$N = \frac{74}{14} = 5,3$ observations/titre		

La comparaison des tableaux 10 et 11 permet de remarquer que le nombre des titres est plus élevé dans le cas des Oraliens . Cela tient au fait que, pendant la troisième séquence de notre travail (soit du 24 avril au 5 mai), seuls les Oraliens étaient diffusés.

Au total, nous avons donc pu observer 36 émissions et chaque émission a été observée dans 5 classes différentes (en moyenne) et ces cinq classes étaient situées dans des écoles différentes. Le diagramme de la page suivante visualise le schéma de ces observations .

Le premier chapitre avait pour objectif de présenter l'étude dont ce rapport rend compte. Nous y avons résumé le contexte, les objectifs et la méthode de notre enquête. Le deuxième chapitre décrit les résultats généraux que nous avons obtenus .

LE SCHEMA DES OBSERVATIONS



CHAPITRE 2

RESULTATS GENERAUX

1 Les écoliers réagissent positivement aux émissions,

2 même si peu de classes jouissent de bonnes conditions d'écoute.

3 Les institutrices, quant à elles, se comportent comme les auxiliaires des émissions,

4 mais elles ne parviennent pas à les intégrer à leur enseignement .

5 Il semble donc que les émissions constituent une réussite sur le plan de la popularité, mais que cette réussite est moins évidente sur le plan de l'enseignement .

1 Les écoliers réagissent positivement aux émissions ...

Il semble que les écoliers réagissent positivement aux émissions . Nous disposons, en effet, de quelques indices concordants : estimation de l'intensité de l'écoute, fréquence et qualité des répétitions à haute voix pendant les émissions et commentaires des institutrices qui parlent de l'intérêt suscité par les émissions.

L'estimation de l'intensité de l'écoute se faisait à trois reprises pendant l'émission : les observateurs devaient estimer l'intensité de l'écoute pour chacune des tranches de 5 minutes ainsi déterminées (l'émission dure 15 minutes) et ils utilisaient à cette fin les catégories forte, moyenne et faible .

Comme nous disposons de 187 observations et de 3 estimations pour chacune, nous avons 561 estimations ainsi réparties :

237 écoute forte
264 écoute moyenne
60 écoute faible

561 estimations

Les estimations des observateurs sont donc nettement décalées "vers le haut", ce qui laisserait entendre qu'ils ont été positivement impressionnés par l'intensité de l'écoute des écoliers, mais ces estimations sont fort subjectives et il est nécessaire de les confronter à d'autres indices. Nous avons utilisé à cette fin les répétitions à haute voix pendant les émissions. En effet, chaque émission demande aux écoliers de répéter à haute voix un ou plusieurs "mots ou formules magiques" et il était relativement facile de noter si, oui ou non, les écoliers répétaient à haute voix les formules en question .

Or, cet indice va dans le même sens que l'indice "intensité de l'écoute", puisque les écoliers ont effectivement répété à haute voix à l'intérieur de 133 des 187 observations, soit dans 71% des cas.

Et encore, il faudrait ajouter à ce résultat les 8 cas où les écoliers ne répétaient pas les mots et formules tout simplement parce que l'institutrice les en

empêchait ... De la même façon, dans 22 observations, les observateurs ont noté que les écoliers ont essayé de répéter à haute voix, mais que la complexité de la formule magique elle-même rendait cette répétition impossible .

Si on ajoute ces 30 derniers cas aux 133 cas où les écoliers ont répété les formules à haute voix avec succès, on atteint 163 cas où les écoliers auraient normalement répété à haute voix si cela leur avait été possible. C'est dire que, dans 87% des cas, les écoliers répétent à haute voix ou essaient de répéter à haute voix les mots et formules magiques !

Les observateurs notaient aussi la qualité de ces réponses à haute voix. Voici comment les 187 observations se répartissent à ce point de vue .

Tableau 12. L'estimation de la qualité des réponses à haute voix .

Description des réponses	n	%
Répétitions "satisfaisantes" .	107	57,2
Ils répètent d'une façon impeccable.	10	5,4
L'institutrice se comporte comme un moniteur et aide les écoliers à répéter mots et formules .	4	2,1
Total positif	121	64,7
Les écoliers ne répètent pas les mots et formules.	24	12,8
L'institutrice s'oppose aux réponses à haute voix .	8	4,3
Les écoliers essaient de répéter, mais n'y parviennent pas (formule trop difficile).	22	11,8
Ils répètent, mais sans se soucier de correction .	12	6,4
Total négatif	66	35,3
Total général	187	100

Ainsi, non seulement les écoliers répètent-ils à haute voix les mots et les formules magiques, mais ils parviennent à le faire au moins d'une façon satisfaisante dans 65% des cas (121 observations sur 187).

Le troisième indice de la réaction positive des élèves aux émissions est constitué par les commentaires des institutrices : 43 institutrices ont fait au moins un commentaire relatif à l'intérêt que suscitent ces émissions . Certains de ces commentaires sont généraux et vagues, mais d'autres sont à la fois précis et enthousiastes. En voici un échantillon :

- "Les jours de congé, mes élèves écoutent l'émission à la maison."(15 institutrices)
- "Les enfants aiment beaucoup l'émission."(7 institutrices)
- "Les enfants participent à l'émission" ou "s'y identifient".(5 institutrices)
- "Mes élèves insistent pour voir l'émission."(2 institutrices)

Il semble donc que la réaction des élèves que nous avons observés est globalement positive. Ils donnent l'impression d'écouter attentivement l'émission, ils répètent le plus souvent les formules que l'émission leur demande de répéter et leurs institutrices sont convaincues qu'ils aiment les émissions .

2 ... même si peu de classes jouissent de bonnes conditions d'écoute .

Nous disposons de plusieurs indices qui concordent et qui tendent à démontrer que les conditions d'écoute elles-mêmes laissent à désirer. Ces indices sont le nombre insuffisant de téléviseurs, l'absence de rideaux dans les classes, les problèmes de réception, l'absence des documents imprimés et diverses interférences .

Le nombre de téléviseurs est nettement insuffisant, puisque 15 des 58 classes devaient se regrouper à deux classes dans la même pièce pour voir l'émission .

Une des 43 classes qui n'ont pas à partager le téléviseur se déplace avec son téléviseur dans le corridor adjacent à la classe, car la réception est ainsi un peu améliorée ; une autre classe a un téléviseur, mais l'institutrice y a décidé de ne plus écouter l'émission .

Les 41 classes qui restent ne sont pas toutes bien partagées pour autant, puisque 8 d'entre elles éprouvent une difficulté soit au niveau de la réception de l'image, soit au niveau de celle du son, soit aux deux niveaux à la fois.

Il nous reste donc 33 classes qui possèdent leur propre téléviseur, voient l'émission dans leur local habituel et n'ont pas de problème de réception. Mais 12 de ces classes doivent encore être éliminées : 2 d'entre elles parce que nous manquons d'information à leur sujet, et les 10 autres parce que les observateurs ont noté qu'on y voyait mal l'émission à cause du fait que le téléviseur faisait face aux fenêtres et que cette disposition créait des reflets lumineux sur l'écran.

Il nous reste donc 21 classes où il semble que les conditions d'écoute étaient convenables. Mais si l'on exigeait que la pièce puisse être partiellement obscurcie pour déclarer que les conditions d'écoute sont bonnes, il ne nous resterait que 8 classes, car 13 de ces 21 classes ne disposaient d'aucun rideau ni store aux fenêtres.

Bien plus, seulement 3 de ces 8 institutrices très bien équipées polycopiaient et distribuaient les documents illustrés à leurs élèves ! De nos 58 classes, il ne nous reste ainsi que 3 classes qui ont franchi tous les indices avec succès ... Le tableau suivant résume cette situation .

Tableau 13. Le résumé des conditions d'écoute .

Classes qui ...	n	%	% cumulatif
a) doivent se regrouper à deux classes dans la même pièce (y compris une classe qui est seule, mais qui doit voir l'émission dans un corridor).	16	29,1	29,1
b) disposent d'un téléviseur, mais où la qualité de la réception laisse à désirer.	8	14,5	43,6
c) ont un téléviseur en bon état, mais placé face aux fenêtres : la réflexion lumineuse y nuit à la lecture de l'image .	10	18,2	61,8
d) sont dans de bonnes conditions, mais où on pourrait améliorer encore la situation en posant des rideaux aux fenêtres .	13	23,6	85,4
e) ont même des rideaux aux fenêtres, mais où on ne distribue pas les documents illustrés aux élèves .	5	9,1	94,5
f) sont "impeccables" : téléviseur en bon état, rideaux aux fenêtres et distribution des documents illustrés .	3	5,5	100
Total	55	100	100

Note : nous manquons de certaines de ces données pour 3 des classes .

Ainsi 34 des 55 classes que nous connaissons à ce point de vue, soit 62% d'entre elles, sont dans de mauvaises conditions d'écoute. De plus, 8 de ces 34 classes sont dans de "très mauvaises conditions", c'est-à-dire que deux de nos indices y sont négatifs:

a) 2 classes regroupées devant le même téléviseur + reflets lumineux sur l'écran : 3 cas ;
b) reflets lumineux sur l'écran + téléviseur qui fonctionne mal : 2 cas ;
c) 2 classes regroupées + téléviseur qui fonctionne mal : 1 cas ;
d) téléviseur qui fonctionne mal + bruits venant de la cour de récréation : 1 cas ;
e) reflets lumineux + impossibilité de voir toute l'émission, à cause de la récréation : 1 cas .

A l'autre extrémité, on trouve 21 classes, soit 38% d'entre elles, qui sont dans de "bonnes conditions", dont 8 classes qui disposent même de rideaux ou de stores aux fenêtres.

Voici enfin la liste de nos indices de même que leur fréquence .

Tableau 14. La fréquence de chacun des indices des conditions d'écoute .

Enoncé de l'indice	n	total	%
Absence de rideaux aux fenêtres	47	55	85,5
Non-distribution des documents illustrés	25	56	44,6
Réflexion lumineuse sur l'écran	15	55	27,3
Classes qui partagent le téléviseur avec une autre classe	15	58	25,9
Téléviseur défectueux : réception qui laisse à désirer	9	56	16,1
Absence du document d'accompagnement	7	56	12,5
Bruit provenant de la cour de récréation	1	55	1,8
Interférence de la récréation : on rate une partie de l'émission	1	55	1,8
Ecoute de l'émission dans un corridor	1	58	1,7

Note : le total n'est pas toujours égal à 58, parce que nous n'avons pas de données pour toutes les classes dans le cas de plusieurs indices .

Ainsi les émissions quotidiennes de français oral n'étaient pas reçues dans de bonnes conditions physiques dans plus de la moitié des classes observées . Nous pouvons même affirmer que le nombre de classes qui étaient dans d'excellentes conditions d'écoute était minime .

3 Les institutrices, quant à elles, se comportent comme les auxiliaires des émissions ...

On aurait pu s'attendre à ce que les institutrices "utilisent" les émissions, mais c'est plutôt l'inverse qui se produit, c'est-à-dire que les institutrices observées ont tendance à "être au service" de l'émission, à suivre les consignes plus ou moins servilement et à s'abstenir de prendre l'initiative .

Le premier indice de cette situation est constitué par le taux d'écoute même de ces émissions . Dans les 18 écoles où nous sommes allés,en négligeant quelques cas isolés, on peut affirmer que toutes les institutrices écoutent l'émission de français oral tous les jours de la semaine et toutes les semaines et que, dans le cas des Oraliens, cette situation dure depuis trois ans . Les émissions sont devenues, à toute fin pratique, obligatoires ! On ne trouve presque pas d'institutrices qui choisissent d'écouter l'émission aujourd'hui et de ne pas l'écouter demain et qui motivent ce choix par les impératifs de leur enseignement .

Non seulement les institutrices écoutent-elles l'émission tous les jours, mais leur comportement pendant l'émission confirme l'hypothèse qu'elles se perçoivent comme des auxiliaires de l'émission. En effet, la plupart d'entre elles ont un comportement que nous avons appelé "téléspectatrices pures et simples". Les autres comportements sont marginaux et correspondent à quelques institutrices . Voici le détail de ces résultats .

Tableau 15. Le comportement des institutrices pendant l'émission .

Description du comportement	n	%
Téléspectatrice : même si elle surveille ses élèves, elle s'occupe surtout d'écouter l'émission .	125	72,3
Préparation explicite d'une suite à l'émission : elle prend des notes ou étudie le document d'accompagnement tout en écoutant l'émission .	17	9,8
Monitrice : elle encourage ses élèves à écouter et les aide à répéter à haute voix les formules magiques.	18	10,4
Ne porte aucun intérêt à l'émission : elle fait autre chose et, même, s'absente .	13	7,5
Total	173	100

Note : 14 exclusions : institutrice suppléante et un ou deux autres cas spéciaux .

Ainsi, les institutrices écoutent elles-mêmes l'émission avec leurs élèves et, dans 70% des cas, elles semblent l'écouter comme leurs élèves .

Il faut bien comprendre qu'il ne leur est pas possible de voir l'émission à l'avance de façon à se préparer à l'utiliser. C'est là une des contraintes inhérentes à la télévision scolaire : le visionnement par l'institutrice est tout simplement impossible . Cependant, l'existence d'un "document d'accompagnement" rend possible, en principe, une préparation de la leçon par l'institutrice, mais nous n'avons pas d'indice qui laisserait supposer que les institutrices s'astreignent à une telle tâche.[1] Il semble plutôt qu'elles découvrent le contenu d'enseignement d'une émission en même temps que leurs élèves et qu'elles improvisent ensuite un "prolongement" à l'émission . On trouve un indice de cette situation dans le style même de ces prolongements: en effet, dans 90% des cas, ces prolongements ne supposent aucune préparation particulière autre que la simple écoute attentive de l'émission le matin même. Voici comment se répartissent les prolongements à ce point de vue.

---

1 Même si le visionnement était possible, est-il raisonnable d'imaginer que les institutrices auraient le temps de préparer d'une façon élaborée l'exploitation de 125 émissions ? ...

Tableau 16. Le style des prolongements observés .

Description du style du prolongement	n	%
L'institutrice ou quelques élèves racontent ce qui s'est passé pendant l'émission.	7	6,6
Questions et réponses : meneuse de jeu, l'institutrice interroge à tour de rôle ses élèves sur l'émission ou sur son contenu d'enseignement .	87	82,1
Simple répétition des mots à enseigner ou leçon d'orthographe à propos de ces mots .	2	1,8
Prolongement qui suppose un peu de préparation de la part de l'institutrice : jeux, mimes, activités ...	10	9,5
Total des cas où le style du prolongement est connu .	106	100
Il n'y a pas eu de prolongement.	65	-
Absence de données.	16	-
Total	187	-

Note : on remarquera qu'il n'y a tout simplement pas eu de prolongement dans 38% des cas (65 sur 171) .

Les institutrices se comportent donc comme des auxiliaires, mais comme des auxiliaires peu enthousiastes. Une fois sur trois, l'institutrice ne fait aucun prolongement à l'émission : on éteint le récepteur et on passe tout simplement à autre chose. Deux fois sur trois, il y a prolongement, mais c'est presque toujours une activité très peu élaborée et simplement improvisée en fin d'émission .

Un autre résultat confirme cette conclusion : il s'agit de l'utilisation du document d'accompagnement par l'institutrice durant le prolongement . En effet, le document d'accompagnement sert effectivement de base au prolongement : on trouve dans le prolongement les questions et les exercices que le document suggère. Dans 20% des cas, il y a même asservissement : l'institutrice a le document en main et elle pose aux élèves les mêmes questions et dans l'ordre même du document . Voici le tableau de ces résultats .

Tableau 17. L'utilisation du document d'accompagnement pendant le prolongement .

Description du type d'utilisation	n	%
Asservissement complet au document.	23	20,4
Utilisation du document comme un "manuel" qui sert de base au prolongement.	53	46,9
Le document sert de "manuel", mais l'institutrice manifeste de la créativité et essaie d'inventer des exercices originaux .	18	15,9
On ne trouve aucun rapport entre le prolongement et le document d'accompagnement .	19	16,8
Total des cas où l'utilisation du document est connue .	113	100
Absence de données.	9	-
Pas de prolongement.	65	-
Total	187	

On peut donc affirmer que, dans 85% des prolongements observés, le prolongement à l'émission s'est fait à partir du document d'accompagnement et que celui-ci jouait ainsi le rôle d'un "manuel" de français oral.

Comportement pendant l'émission et comportement après l'émission coïncident : les institutrices de notre étude sont à la remorque des émissions de français oral, et non l'inverse . Nous pensons que cela est dû aux contraintes mêmes de la télévision scolaire et du document d'accompagnement tout autant qu'à une décision ou à une incapacité des institutrices, et qu'il serait trop simple de blâmer celles-ci et de conclure qu'elles sont incompétentes ou peu sérieuses.

4... mais elles ne parviennent pas à les intégrer à leur enseignement .

Le fait que l'émission s'impose aux institutrices s'accompagne d'un autre fait qui va dans le même sens et qui pourrait ainsi se formuler : l'émission constitue comme une parenthèse dans la journée des écoliers et de leurs institutrices, elle s'intègre peu au reste de l'enseignement .

Par exemple, on ne trouve à peu près pas de transition entre ce qui précède l'émission et l'émission elle-même . Le passage de l'un à l'autre est soudain : à l'heure dite, on ferme le livre ou le cahier, on tourne le bouton et l'émission commence. Nous n'avons trouvé que 28 cas où l'institutrice s'efforçait de ménager une transition ou de préparer psychologiquement ses élèves à l'émission . Ces 28 cas correspondent à 15% des observations et, sur 56 institutrices, ils correspondent à 12 institutrices qui ont ménagé une telle transition au moins une fois pendant nos observations, soit à 21% des institutrices . Voici le tableau de ce résultat .

Tableau 18 . La proportion des institutrices qui préparent psychologiquement leurs élèves à l'émission .

préparation à l'émission	institutrices		observations	
	n	%	n	%
oui (au moins une fois)	12	21,4	28	15,1
non	44	78,6	158	84,9
total	56	100	186	100

Note : absence de données pour 2 institutrices, que nous n'avons pas observées, et pour 1 des 187 observations .

De la même façon, quand on demande aux institutrices si elles font un lien entre l'émission de français oral et l'enseignement du français écrit (la "méthode de lecture"), la moitié d'entre elles seulement répondent qu'elles essaient de ménager un tel lien de temps à autre, et elles ne semblent pas y parvenir facilement . Voici d'ailleurs comment se répartissent leurs réponses.

Tableau 19. L'opinion des institutrices sur la possibilité de ménager des liens entre l'émission de français oral et l'enseignement de la lecture .

Type de réponse	n	%
Il est presque impossible de ménager des liens entre l'émission et la lecture.	19	
Non, je n'essaie pas de faire de tels liens .	4	
Total des réponses négatives	23	44,2
Je fais de tels rapprochements de temps à autre.	9	
On peut parfois utiliser le vocabulaire de l'émission pour l'enseignement .	7	
C'est l'aspect correctif (au niveau phonétique) qui permet d'unifier l'émission et mon enseignement .	3	
Oui, de tels liens sont possibles et j'en tiens compte .	10	
Total des réponses positives	29	55,8
Total	52	100

Note : absence de données pour 6 institutrices .

On ne trouve donc que 56% des institutrices qui disent parvenir à intégrer l'émission au moins occasionnellement à l'enseignement du français .

De plus, quand on demande aux institutrices si ces émissions ont modifié leur enseignement, la moitié d'entre elles répondent que oui, mais que ce changement s'est limité à y introduire le français oral. De plus, 19 institutrices affirment que l'émission constitue simplement un divertissement ou qu'elle n'a rien de commun avec leur enseignement. Le tableau 20 résume leurs réponses .

Tableau 20. L'estimation par les institutrices de l'impact de l'émission sur l'enseignement.

Type de réponse	n	%
Cette émission est un divertissement ou une activité séparée du reste de mon enseignement .	19	37,3
L'émission a changé mon enseignement du français en y introduisant l'aspect oral ou en rendant cet aspect plus important .	29	56,8
L'émission déborde même l'enseignement du français et je l'utilise à maintes occasions .	3	5,9
Total	51	100

Note : il y a 7 cas où cette donnée manque .

Ainsi, 3 institutrices seulement parlent d'un impact de ces émissions sur l'ensemble de leur enseignement et 19 institutrices ne semblent même pas voir en quoi ces émissions pourraient s'intégrer à l'enseignement.

Certaines critiques des institutrices soulignent d'ailleurs cette difficulté qu'elles éprouvent à ménager des liens entre les émissions de français oral et leur enseignement . Voici quelques-unes de ces critiques :

- "Il serait plus commode que l'émission comporte un thème hebdomadaire plutôt que des titres quotidiens." (13 institutrices)
- "Il faudrait trouver le moyen d'unifier l'oral et l'écrit, de rendre plus cohérent l'enseignement du français." (4 institutrices)
- "Il serait préférable de recourir à des moyens plus souples que la télévision." (3 institutrices)
- "Il faudrait "revenir sur" le vocabulaire, ne pas passer si vite sur chaque difficulté ." (12 institutrices)

Il semble donc que certaines des opinions des institutrices concordent avec leurs comportements quant à ce problème : les émissions de français oral s'intègrent difficilement à l'enseignement et constituent plutôt des moments privilégiés ou des îlots au coeur de la matinée.

5 Il semble donc que les émissions constituent une réussite sur le plan de la popularité, mais que cette réussite est moins évidente sur le plan de l'enseignement .

A certains points de vue, ces émissions constituent une réussite indéniable. D'abord, elles sont très populaires . Non seulement les écoute-t-on, mais on les écoute avec enthousiasme .De plus, elles semblent avoir introduit l'enseignement du français oral dans les écoles ou, tout au moins, elles auraient augmenté considérablement l'importance relative de cet enseignement .

Mais plusieurs indices nous donnent à penser qu'il s'agit là d'une illusion et que les émissions n'ont pas vraiment fait apparaître le français oral dans les écoles, même si un examen rapide donne cette impression .

Nous ne reviendrons pas sur la difficulté d'intégration de l'émission à l'enseignement, qui est l'un de ces indices, mais nous allons essayer de montrer que plusieurs autres indices étayent cette conclusion .

D'abord, les commentaires des institutrices sur les émissions. En effet, toutes les institutrices moins une font au moins un commentaire sur l'aspect dramatique des émissions : "Les enfants aiment l'émission", "les comédiens jouent bien","les enfants ne comprennent pas toujours les gags" et ainsi de suite. Deux fois sur trois, ces commentaires sont positifs, alors que les commentaires de type pédagogique sont moins nombreux (113 contre 186) et sont le plus souvent négatifs : "les formules magiques sont trop longues", "l'émission est trop avancée du point de vue grammatical" ou "il faudrait revenir sur les mots difficiles" ... Quant aux commentaires relatifs à l'aspect linguistique de ces émissions, ils sont beaucoup moins nombreux (60) et 30 de ces commentaires consistent à reprocher aux émissions le choix du vocabulaire qu'elles contiennent : "mots trop peu québécois" ou "émissions trop chargées de mots nouveaux"...[1] Ainsi, les institutrices semblent penser elles aussi que la réussite des émissions se situe surtout au niveau dramatique et elles sont nettement plus critiques quand elles examinent les émissions d'un point de vue plus pédagogique .

---

1 On trouve le texte même de ces commentaires dans la troisième annexe.

Un autre indice va dans le même sens : la sorte d'utilisation que les institutrices font de l'émission ne crée pas beaucoup d'occasions de parler chez les écoliers. Pendant l'émission, les écoliers écoutent surtout et on espérerait qu'ils parlent pendant le prolongement de l'émission. Or, ce n'est pas du tout la situation . En effet, le style "questions-réponses" suggéré par les documents d'accompagnement et adopté par la plupart des institutrices a pour effet de faire parler surtout l'institutrice et très peu chaque écolier, de sorte que le français dont il s'agit est nettement, pour l'écolier, une langue qu'il écoute ... Et si, de temps à autre, on le fait parler, c'est souvent d'une façon artificielle : "répète cette formule ou ce mot", "que vois-tu dans l'image?" et ainsi de suite .

On peut donc contester cette impression que les émissions de français oral ont créé un enseignement oral du français dans les écoles, à moins d'admettre que la simple présentation intéressante du langage aux écoliers suffise à créer un enseignement. Car, il est évident que les émissions réussissent à présenter oralement la langue française d'une façon intéressante .

Mais nous pensons qu'un enseignement efficace du français oral suppose bien d'autres démarches : engagement affectif des institutrices, procédures d'évaluation des résultats, intégration de l'aspect oral et de l'aspect écrit du langage, procédés d'individualisation et de retour en arrière, création de situations où il faut vraiment communiquer et, surtout, que les enfants parlent!...

Il est évident que ces conditions manquent et que l'enseignement du français oral par le moyen des Oraliens et des Cent tours de Centour ne va pas beaucoup plus loin que le stade d'une présentation séduisante du langage aux écoliers.

CHAPITRE 3

COMPARAISON ENTRE LES ORALIENS

ET LES CENT TOURS DE CENTOUR

1 Les résultats de notre étude se vérifient séparément pour les 1res et pour les 2es années .

2 Mais l'installation est meilleure dans les classes de 1re année

3 et la réaction des élèves à l'émission y est plus positive .

4 Par contre, le prolongement des émissions est plus long et plus syntaxique en 2e année

5 et l'utilisation des documents imprimés y est plus poussée .

6 Il nous semble cependant que cette étude comparative confirme le principal résultat de nos observations, à savoir que l'impact de ces émissions se situe surtout au niveau de l'intérêt qu'elles suscitent chez les écoliers .

1 Les résultats de notre étude se vérifient séparément pour les 1res et pour les 2es années .

Les résultats présentés dans le deuxième chapitre sont tous vrais et en 1re et en 2e année . L'installation laisse à désirer dans les deux niveaux, la réaction des élèves est positive dans les deux cas, les institutrices sont à la remorque des émissions et elles parviennent difficilement à les intégrer à leur enseignement, l'enthousiasme se situe au niveau de l'intérêt suscité par les émissions et les réserves au niveau de l'efficacité de cette formule d'enseignement ... Si on isole les premières années, ou les deuxièmes années, on retrouve tous ces résultats .

Il nous semble que ces différences entre les deux niveaux se situent surtout au niveau des plus ou moins: tel résultat, valable partout, est plus évident en 1re année et tel autre ressort plus clairement en 2e année.

Mais, quels sont ces résultats qui laissent ainsi apparaître des différences de degré entre les deux niveaux ?

2 Mais l'installation est meilleure dans les classes de 1re année ...

Nous avons vu dans le deuxième chapitre que les conditions d'écoute laissaient beaucoup à désirer, dans l'ensemble des classes observées . Mais, en comparant entre eux les deux niveaux considérés, on s'aperçoit que la situation est pire en 2e année qu'en 1re année .

Par exemple, le nombre de téléviseurs est plus petit en 2e année. Trente des 35 premières années observées disposent de leur propre téléviseur alors que seulement treize des 23 deuxièmes années sont dans cette situation . Voici le tableau de ce résultat .

Tableau 21. La proportion des classes qui disposent de leur propre téléviseur, en fonction du niveau .

Classes qui ...	1re année		2e année		Total	
	n	%	n	%	n	%
ont leur propre téléviseur.	30	85,7	13	56,5	43	74,1
partagent le téléviseur avec une autre classe.	5	14,3	10	43,5	15	25,9
Total	35	100	23	100	58	100

A ce point de vue, les classes de 1re année sont donc nettement mieux partagées que celles de 2e année. De plus, si on compare d'un niveau à l'autre la proportion des classes qui sont dans de "bonnes conditions", on trouve un résultat qui confirme le premier . On se souviendra que, dans le deuxième chapitre, nous avions trouvé 21 classes qui bénéficiaient de "bonnes conditions d'écoute" ; voyons comment se répartissent ces 21 classes, en fonction du niveau .

Tableau 22. La proportion des classes qui sont dans de "bonnes conditions d'écoute", en fonction du niveau .

conditions d'écoute	1re année		2e année		total	
	n	%	n	%	n	%
bonnes	16	50,0	5	21,7	21	38,2
mauvaises	16	50,0	18	78,3	34	61,8
total	32	100	23	100	55	100

Notes : 1 Trois cas manquent .

2 "Bonnes conditions d'écoute" : classe seule, un téléviseur dans le local habituel de cette classe, pas de problème de réception et pas de réflexion lumineuse sur l'écran .

Ainsi, les conditions matérielles d'écoute des Oraliens et des Cent tours sont plutôt mauvaises en 1re année et en 2e année, mais elles sont encore pires en 2e année .

3 ... et la réaction des élèves à l'émission y est plus positive .

Nous disposons de trois indices qui laissent apparaître une différence dans la réaction des élèves au cours de l'émission, selon qu'on est en 1re ou en 2e année : l'intensité de l'écoute, les répétitions à haute voix et le rire. Nous savions déjà que les élèves semblent répondre positivement à l'émission, en général, mais ces trois indices montrent que la réaction des élèves est encore plus positive en 1re année qu'en 2e année .

Le premier de ces indices, l'estimation de l'intensité de l'écoute faite par les observateurs, suggère que l'écoute est plus intense en 1re année, puisque la proportion des estimations positives y est plus grande qu'en 2e année : 49% d'écoute "forte" contre 32%. Voici ce tableau .

Tableau 23. L'intensité de l'écoute, en fonction du niveau .

estimation de l'intensité de l'écoute	1re année		2e année		total	
	n	%	n	%	n	%
forte	166	49,0	71	32,0	237	42,2
moyenne	139	41,0	125	56,3	264	47,1
faible	34	10,0	26	11,7	60	10,7
total	339	100	222	100	561	100

Note : on se souviendra que les observateurs estimaient l'intensité de l'écoute à trois reprises pendant l'émission, ce qui explique que nous disposions de 561 estimations : 187 x 3.

Le deuxième indice de cette différence entre les classes de 1re année et celles de 2e année au point de vue de la réaction des élèves à l'émission est constitué par la fréquence et la qualité des répétitions à haute voix pendant l'émission. Ici aussi, on trouve une différence en faveur des Oraliens, c'est-à-dire que les réponses à haute voix réussissent mieux en 1re qu'en 2e année, dans les classes que nous avons observées . Voici comment se répartit ce résultat .

Tableau 24. La qualité des réponses à haute voix, en fonction du niveau .

Description des réponses	Ire année		2e année		Total	
	n	%	n	%	n	%
Répétitions "satisfaisantes" .	79	70,0	28	37,8	107	57,2
Ils répètent d'une façon impeccable.	10	8,8	0	-	10	5,4
L'institutrice se comporte comme un moniteur et aide les écoliers à répéter mots et formules .	3	2,7	1	1,4	4	2,1
Total positif	92	81,5	29	39,2	121	64,7
Les écoliers ne répètent pas les mots et formules.	0	-	24	32,4	24	12,8
L'institutrice s'oppose aux réponses à haute voix .	10	8,8	2	2,7	12	6,4
Les écoliers essaient de répéter, mais n'y parviennent pas (formule trop difficile).	10	8,8	12	16,2	22	11,8
Ils répètent, mais sans se soucier de correction.	1	0,9	7	9,5	8	4,3
Total négatif	21	18,5	45	60,8	66	35,3
Total général	113	100	74	100	187	100

Ainsi, le total négatif est beaucoup plus important en 2e année (61% contre 19%) et la catégorie "réponses satisfaisantes" est plus fréquente en 1re année (70% contre 38%) .

Nous pensons que cet écart s'explique tout simplement par le fait que les formules à répéter des Cent tours de Centour sont plus longues et plus difficiles que celles des Oraliens, et non pas par le fait que les écoliers de 2e année seraient moins habiles que leurs cadets à répondre à haute voix pendant une émission de télévision. Ainsi, on remarquera que la catégorie "ils répètent d'une façon impeccable" est absente en 2e année et que la catégorie "les écoliers essaient de répéter, mais n'y parviennent pas" y est plus fréquente .

L'indice du rire va dans le même sens que les deux premiers indices : en général, les écoliers rient peu pendant ces émissions, mais ils rient plus fréquemment en 1re année .

Tableau 25. Le rire des écoliers pendant l'émission, en fonction du niveau.

Description de la catégorie	1re année		2e année		Total	
	n	%	n	%	n	%
L'institutrice s'oppose aux rires .	0	-	2	3,8	2	1,7
Le comique de cette émission est difficile à saisir .	6	8,7	4	7,7	10	8,3
Peu ou pas de rires (sans explication).	26	37,7	32	61,5	58	47,9
Total des non-rires	32	46,4	38	73,0	70	57,9
Les enfants rient à chaque occasion ou presque.	37	53,6	14	26,9	51	42,1
Total	69	100	52	100	121	100

Note : de l'avis des observateurs, 66 observations ne comportaient pas d'occasion de rire ; c'est pourquoi le tableau ne porte que sur 121 observations .

La proportion des rires s'établit donc à 54% en 1re année et à 27% en 2e année, en ne tenant compte que des émissions qui comportaient au moins une occasion de rire .

Au point de vue de nos trois indices, il semble donc que la grande réussite des émissions auprès des écoliers est encore plus évidente en 1re année qu'en 2e année .

4 Par contre, le prolongement des émissions est plus long et plus syntaxique en 2e année ...

Si installation et réaction sont meilleures en 1re année, il semble par contre que les institutrices de 2e année se préoccupent davantage d'exploiter l'émission en classe . Nous en voyons un indice dans la longueur même des prolongements .

Tableau 26. La durée des prolongements, en fonction du niveau .

durée	1re année		2e année		total	
	n	%	n	%	n	%
5 minutes ou moins	15	20,5	1	2,1	16	13,2
de 6 à 14 minutes	18	24,7	4	8,3	22	18,2
15 minutes ou plus, immédiatement	38	52,1	27	56,3	65	53,7
15 minutes ou plus, mais à un autre moment de la journée	2	2,7	16	33,3	18	14,9
total	73	100	48	100	121	100

Note : pas de prolongement : 65 cas ;
absence de données : 1 cas .

L'étude du tableau 26 montre d'abord que les prolongements très courts -- quelques minutes seulement -- sont plus fréquents en 1re année (21% contre 2%) et que les prolongements longs -- 15 minutes ou plus -- sont plus fréquents en 2e année (90% contre 55%).

Mais on remarquera aussi que les prolongements différés à un autre moment de la journée sont un phénomène propre aux 2es années . Nous croyons que cela est dû à la conjugaison de deux facteurs :

a) les institutrices de 2e année croient peut-être que les écoliers de 7 ans peuvent mieux supporter que leurs cadets un prolongement qui n'est pas immédiat;

b) comme Les Cent tours étaient diffusés à 10 heures en 1971-1972, il arrivait que la récréation suive immédiatement l'émission .

En plus de ces différences de temps, on trouve aussi des différences de contenu entre les prolongements de 1re et ceux de 2e année . Ces différences peuvent se résumer de la façon suivante : on trouve plus de phonétique en 1re année et plus de syntaxe en 2e année . Voici comment ces différences apparaissent .

Tableau 27. Le contenu linguistique des prolongements, en fonction du niveau .

Prolongements où l'institutrice enseigne ...	1re année		2e année		Total	
	n	%	n	%	n	%
du vocabulaire	67	100,0	41	93,2	108	97,3
de la syntaxe	9	13,4	35	79,5	44	39,6
de la phonétique	30	44,8	8	18,2	38	34,2
Total des prolongements au contenu linguistique	67	100	44	100	111	100

Notes : 1 Nous avons trouvé seulement 6 prolongements sans contenu linguistique : on ne s'y intéressait qu'à l'intrigue de l'émission ...

2 Les 70 cas qui restent sont des cas où il n'y a pas eu de prolongement (65) ou pour lesquels nos données sont incomplètes (5).

3 Le tableau n'est pas additif dans le sens vertical, car plusieurs prolongements contiennent et du vocabulaire et de la syntaxe et de la phonétique .

Ainsi, la différence entre les prolongements ne se situe pas au niveau du vocabulaire, car presque tous les prolongements contiennent au moins un peu de vocabulaire. Mais la proportion des prolongements à contenu phonétique est plus importante en 1re année (45% contre 18%) et la proportion des prolongements à contenu syntaxique est plus importante en 2e année (80% contre 13%) .

Nous pensons que cette différence s'explique simplement par le contenu même des émissions et des documents d'accompagnement . En effet, Les Oraliens insistent souvent sur la correction phonétique et Les Cent tours, à peu près pas ; de la même façon, l'insistance sur la syntaxe est une caractéristique propre aux Cent tours et Les Oraliens ne s'y intéressent que très peu . Il nous semble même que ce parallélisme entre le contenu des émissions et le contenu des prolongements confirme la tendance des institutrices à être à la remorque des émissions de français oral

(voir le deuxième chapitre) . En effet, des institutrices plus autonomes seraient susceptibles de tricher un peu plus sur les consignes des émissions et, par exemple, d'insister sur la correction phonétique même en 2e année, mais ce n'est pas le cas des institutrices que nous avons observées ...

5... et l'utilisation des documents imprimés y est plus poussée .

Nous avons mis en évidence dans le deuxième chapitre que les documents d'accompagnement n'étaient pas disponibles dans 13% des cas, qu'il y avait une grande correspondance entre les prolongements et les documents d'accompagnement (et même un asservissement au document dans 20% des cas) et que les documents illustrés n'étaient pas distribués aux élèves dans 45% des cas. A tous ces points de vue, une différence importante existe entre les 1res et les 2es années ; de plus, il existait une différence entre les deux niveaux au point de vue de l'utilisation même des documents illustrés, dans les classes où on les distribuait. Et toutes ces différences vont dans le sens d'une utilisation plus poussée des documents imprimés dans les classes de 2e année .

Voyons d'abord la disponibilité des documents d'accompagnement. La différence est ici évidente : les 7

institutrices qui n'ont pas le document d'accompagnement sont toutes en 1re année et cela s'explique sans doute par le fait que l'expédition de ces documents aux institutrices était automatique en 2e année et ne l'était pas en 1re année, au moment de notre étude .

Quant à la correspondance entre le document d'accompagnement et le prolongement de l'émission en classe, elle est plus grande en 2e année, comme le montre le tableau suivant .

Tableau 28. L'utilisation du document d'accompagnement, en fonction du niveau .

Description du type d'utilisation	1re année n	%	2e année n	%	Total n	%
Asservissement complet .	5	7,6	18	38,3	23	20,4
Le document sert de "manuel".	34	51,5	19	40,4	53	46,9
Utilisation doublée d'un effort d'originalité.	8	12,1	10	21,3	18	15,9
Le prolongement n'est pas en rapport avec le document.	19	28,8	0	-	19	16,8
Total	66	100	47	100	113	100

Notes : 1 Nous ne disposons de cette donnée que pour 113 des 187 observations .

2 On pourrait penser que les 19 cas où il n'y a pas de correspondance entre le prolongement et le document correspondent aux 7 classes où l'institutrice ne disposait pas du document d'accompagnement ; ce n'est pas le cas, puisque 17 de ces 19 cas proviennent de classes où l'institutrice disposait effectivement de ce document .

On voit clairement que l'asservissement au document d'accompagnement est plus fréquent en 2e année (38% des cas) et que la non-utilisation du document est limitée à des classes de 1re année .

Peut-être peut-on expliquer cet écart par le fait que les institutrices de 1re année de notre étude en étaient presque toutes à leur 2e ou à leur 3e année d'utilisation des Oraliens[1] alors que les institutrices de 2e année en étaient forcément toutes à leur première année d'utilisation des Cent tours et n'étaient donc pas encore familiarisées avec ces émissions .

La distribution des documents illustrés aux élèves était également plus générale en 2e année qu'en 1re année et, ici aussi, on peut penser que la non-expédition d'un exemplaire des documents illustrés aux institutrices de 1re année permet d'expliquer cet écart. En effet, en 1971-1972, un exemplaire des "pages illustrées" accompagnait automatiquement le document d'accompagnement des Cent tours et il ne restait plus aux institutrices qu'à en organiser la polycopie, alors qu'en 1re année, il fallait demander expressément un exemplaire des

---

1 Voir le tableau 7.

"bandes dessinées", à moins qu'on ait conservé un exemplaire de l'année précédente. Il semble que cette différence dans l'expédition des documents aux institutrices ait affecté considérablement la polycopie et la distribution des documents illustrés, comme le suggère le tableau 29.

Tableau 29. La distribution des documents illustrés aux élèves, en fonction du niveau .

Classes où ...	1re année		2e année		Total	
	n	%	n	%	n	%
on polycopie les documents illustrés et on les distribue aux élèves .	9		18		27	
on distribue les documents illustrés, mais ce sont des exemplaires qu'on a conservés de l'année précédente.	4		-		4	
Total:distribution	13	39,4	18	78,3	31	55,4
on ne distribue pas les documents illustrés, pour des raisons administratives .	14		3		17	
on ne distribue pas les documents illustrés, parce que les institutrices en ont décidé ainsi.	6		2		8	
Total : non-distribution	20	60,6	5	21,7	25	44,6
Total	33	100	23	100	56	100

Note : 2 cas inconnus .

Non seulement les institutrices de première année distribuent-elles les documents illustrés moins souvent que leurs collègues de deuxième année (39% contre 78%), mais celles d'entre elles qui les distribuent les utilisent d'une façon différente : en 1re année, la "bande dessinée" sert essentiellement de support visuel au prolongement, alors qu'en 2e année, en plus de ce premier type d'utilisation des "pages illustrées", on trouve aussi une utilisation différée : les élèves doivent compléter la "page illustrée" par eux-mêmes, ce qui permet au français oral de déborder d'une certaine façon sur d'autres activités et sur d'autres moments de la journée . Voici la répartition de ces données.

Tableau 30. L'utilisation des documents illustrés, en fonction du niveau.

Classes où ...	1re année		2e année		Total	
	n	%	n	%	n	%
on distribue les documents illustrés, mais sans les "utiliser" d'une façon précise .	5	18,6	4	10,3	9	13,6
on utilise ces documents pendant le prolongement de l'émission en classe.	20	74,0	18	46,1	38	57,6
les élèves ont à "compléter" le document illustré à un autre moment de la journée .	2	7,4	17	43,6	19	28,8
Total des cas de distribution	27	100	39	100	66	100
Non-distribution	42		8		50	
Total	69		47		116	

Note : absence de données (5 cas) : il y a eu prolongement, mais nous ne savons pas si le document illustré a été utilisé .

Il faut remarquer que la structure même des documents illustrés permet d'expliquer cette différence dans leur utilisation. En effet, les "bandes dessinées" des Oraliens se prêtent surtout à une utilisation pendant le prolongement et le document d'accompagnement incite d'ailleurs les institutrices à "faire parler les élèves sur" la bande dessinée ; les "pages illustrées" des Cent tours, au contraire, prennent souvent la forme d'un exercice à effectuer, d'un dessin à compléter ou d'un jeu à organiser et se prêtent, par là, à une utilisation différée .

Nous voyons donc qu'en général, l'utilisation des documents imprimés était plus poussée en 2e année qu'en 1re année au moment de notre étude. Et ce phénomène accompagnait la tendance des institutrices de 2e année à effectuer des prolongements plus longs et plus syntaxiques que les prolongements effectués en 1re année.

Quelle est la signification de ces résultats ? Il nous semble qu'ils indiquent une tendance des institutrices de 2e année à procéder d'une façon "plus

scolaire" qu'on ne le fait en 1re année . Tout se passe, en effet, comme si les procédés utilisés en 1re année se rapprochaient plus de la maternelle que ceux de 2e année : prolongements moins longs et jamais différés, utilisation de la bande dessinée comme support visuel, plus grande liberté à l'égard des consignes du document d'accompagnement ...

Cependant, il faut ajouter que le contenu même des émissions et des documents imprimés encourage cette différence entre les deux niveaux, si bien qu'il est difficile de décider si elle est due surtout aux écoliers, surtout aux institutrices, surtout aux émissions ou surtout aux documents imprimés ... En définitive, il nous semble que ces divers facteurs s'additionnent pour faire apparaître plus clairement cette différence entre les deux niveaux, à savoir que les classes de 1re année que nous avons observées avaient tendance à être "moins scolaires" que celles de 2e année .

6 Il nous semble cependant que cette étude comparative confirme le principal résultat de nos observations, à savoir que l'impact de ces émissions se situe surtout au niveau de l'intérêt qu'elles suscitent chez les écoliers .

Pendant l'émission, Les Oraliens fonctionnent mieux que Les Cent tours, mais après l'émission, ce sont Les Cent tours qui fonctionnent mieux . Cependant, cette différence dans l'utilisation des deux émissions n'est pas assez importante pour masquer les résultats qui s'appliquent aux deux émissions : leur impact se situe surtout au niveau de l'intérêt qu'elles suscitent chez les écoliers . De la même façon, l'impact négatif -- ou l'absence d'impact -- des émissions sur l'enseignement du français en général et leur non-intégration à l'enseignement se vérifient en 2e année et en 1re année .

Nous pensons que ces deux résultats s'expliquent surtout par la formule même des émissions . En effet, le recours à une émission de télévision quotidienne et dramatique comporte précisément l'avantage de la popularité et

le risque de la non-intégration à l'enseignement .

La comparaison entre les 1res et les 2es années a aussi montré que la prédominance de l'émission sur l'institutrice existe dans les deux niveaux, que les institutrices sont utilisées par l'émission, et non l'inverse.

Ici aussi, nous pensons que ce résultat est dû en bonne partie à la formule même "émission de télévision dramatique et quotidienne + document d'accompagnement du genre questions-réponses". Une telle formule, en effet, comporte de nombreuses contraintes de temps et de contenu et il est beaucoup plus simple pour l'institutrice de suivre docilement le corridor que l'émission et le document lui tracent tous les jours . On atteint tout le monde, on les intéresse, mais on ne parvient pas vraiment à entrer dans l'enseignement des institutrices. On entre dans toutes les classes tous les jours, mais on ne réussit pas à briser les parenthèses qui nous isolent des institutrices et notre réussite se limite à une bonne cote d'amour auprès des écoliers .

CHAPITRE 4

ETUDE DES RESULTATS EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES DES CLASSES ET DES INSTITUTRICES

1 En combinant huit indices d'utilisation différents, nous avons séparé les 58 classes en deux groupes, de façon à obtenir un groupe "positif", où les émissions sont mieux utilisées, et un groupe "négatif", où on les utilise plus mal.

2 Nous avons ainsi trouvé une association entre la bonne utilisation des émissions et quatre caractéristiques des classes et des institutrices.

3 De plus, en étudiant deux à deux ces indices et ces caractéristiques, on trouve d'autres associations intéressantes .

4 En résumé ...

1 En combinant huit indices d'utilisation différents, nous avons séparé les 58 classes en deux groupes, de façon à obtenir un groupe "positif", où les émissions sont mieux utilisées, et un groupe "négatif", où on les utilise plus mal.

Pour construire le groupe "positif" et le groupe "négatif", nous avons utilisé un système de points qui tient compte de huit indices différents :

- 4 indices sont relatifs à l'institutrice,
- 3, à l'installation,
- et le dernier, aux écoliers eux-mêmes .

Pour chaque indice, nous accordions un point aux classes qui entraient clairement dans une catégorie positive au point de vue de cet indice, nous enlevions un point aux classes qui entraient nettement dans une catégorie négative au même point de vue, et nous laissions au centre les classes qu'on ne pouvait considérer comme nettement positives ou négatives à ce point de vue .

Le premier indice, relatif à l'institutrice, est constitué par la présence ou l'absence d'une préparation psychologique des élèves juste avant l'émission . Nous avons accordé un point aux 8 classes où une telle préparation existait et enlevé un point aux 6 classes où l'institutrice est allée jusqu'à déclarer que l'émission ne l'intéressait pas suffisamment pour justifier une telle préparation .

Le deuxième indice est constitué par le comportement de l'institutrice pendant l'émission : nous avons accordé un point aux 7 institutrices qui se comportaient comme des monitrices et aidaient leurs élèves à répondre à haute voix ou qui s'occupaient explicitement à préparer un prolongement à l'émission, et nous avons enlevé un point aux 3 institutrices qui s'occupaient à autre chose que l'émission .

Pour établir le troisième indice, constitué par la longueur et la qualité du prolongement à l'émission en classe, nous avons procédé différemment selon que nous étions en 1re ou en 2e année. Nous avons enlevé

un point à toutes les classes où il n'y avait pas de prolongement et à celles où ce prolongement durait 5 minutes ou moins (un total de 16 classes), mais nous avons distingué les deux niveaux pour décider des classes auxquelles nous accorderions un point: en 1re année, nous avons accordé un point aux 11 classes où le prolongement durait au moins quinze minutes et contenait au moins un peu de phonétique; en 2e année, nous avons également accordé un point aux classes où le prolongement durait au moins quinze minutes, mais nous exigions que ce prolongement contienne et de la phonétique et de la syntaxe (5 classes remplissaient les deux conditions).[1]

Le quatrième indice évalue l'utilisation des documents d'accompagnement par l'institutrice . Nous avons accordé un point aux 6 classes où l'utilisation du document se doublait d'un effort d'originalité de la part de l'institutrice, et nous avons enlevé un point aux classes où l'institutrice était asservie complètement à ce document, de même qu'aux classes où elle ne s'en servait absolument pas (14 classes au total).

1 De plus, nous avons exceptionnellement accordé un point à une classe de 1re année où le prolongement durait moins de quinze minutes, parce que ce prolongement était constitué d'activités originales mises au point par l'institutrice elle-même .

Voilà pour les quatre indices relatifs aux institutrices mêmes. Les trois indices relatifs à l'installation sont le nombre d'élèves, la qualité de la réception et l'utilisation des documents illustrés .

Quant au nombre d'élèves, nous avons simplement enlevé un point aux 13 classes doubles, c'est-à-dire les classes où on se regroupait à deux classes devant le même téléviseur. De la même façon, l'indice "qualité de la réception" ne servait que d'une façon négative : nous avons enlevé un point aux 8 classes où le téléviseur fonctionnait mal.

Le septième indice est constitué par l'utilisation des documents illustrés : nous avons simplement accordé un point aux 19 classes où on les utilisait, sans enlever de point aux classes où on ne le faisait pas .

Le dernier indice, relatif aux écoliers celui-là, est constitué par les réponses à haute voix pendant l'émission. Nous avons accordé un point aux 3 classes où ces réponses étaient jugées "impeccables" par les observateurs, et enlevé un point aux 3 classes où l'institutrice restreignait ces réponses .

Le cumul des points ainsi mérités par chaque classe à l'intérieur de ce système nous a permis de classifier globalement les classes au point de vue de l'utilisation plus ou moins positive des émissions . En cours de route, nous avons cependant dû procéder à trois types d'élimination :

a) nous avons d'abord éliminé les 9 classes pour lesquelles nous disposions de moins de deux jours d'observation ou dont l'institutrice régulière était absente au moment de nos observations ;

b) puis, pour chacun des indices, nous nous sommes abstenus d'accorder ou d'enlever un point dans les cas où les observations se contredisaient : par exemple, nous ne comptions pas les cas où nous ne disposions que de deux observations qui étaient contradictoires, mais nous comptions les cas où 2 observations sur 3 étaient identiques ;

c) nous avons enfin dû éliminer les 10 classes qui se situaient au centre de la distribution fournie par le cumul des indices, de sorte qu'il nous est resté deux groupes extrêmes : 19 classes où l'utilisation des émissions était "particulièrement positive" et 20 classes où cette utilisation était "particulièrement négative".

Pour situer la classe dans le groupe "positif", le groupe "central" ou le groupe "négatif", nous avons utilisé un "indice cumulatif" calculé en additionnant algébriquement les + et les -, étant entendu que l'absence de signe indique que la classe est située au centre (valeur 0) par rapport à cet indice. Le tableau 31 rend compte de ce travail .

Tableau 31. La séparation des 58 classes en trois groupes, en fonction de huit indices d'utilisation des émissions .

classe	1 préparation	2 comportement	3 prolongement	4 document	5 nbre d'élèves	6 réception	7 illustrés	8 haute voix	nombre d'observations	indice cumulatif: addition des + et des -	classement : positif, central ou négatif
1	+		-						2	0	central
2	-		-			-			4	- 3	négatif
3		-	-	-			+		2	- 2	négatif
4			+						2	+ 1	positif
5									1	(données insuffisantes)	insuffi-
6						-	+		2	0	central
7			+	-			+	-	2	0	central
8		-		+			+		3	+ 1	positif
9	+				-		+		2	+ 1	positif
10									1	(données insuffisantes)	insuffi-
11		+	+			-			2	+ 1	positif
12	(institutrice régulière absente)								3	(ne s'applique pas)	
13									0	(données insuffisantes)	insuffi-
14				-					2	- 1	négatif
15									1	(données insuffisantes)	insuffi-

Tableau 31. (suite)

classe	1 préparation	2 comportement	3 prolongement	4 document	5 nbre d'élèves	6 réception	7 illustrés	8 haute voix	nombre d'observations	indice cumulatif: addition des + et des -	classement : positif, central ou négatif
16			+				+		3	+ 2	positif
17	(institutrice absente)				régulière				2	(ne s'applique pas)	
18	-		-			-			3	- 3	négatif
19		+	+	+			+		4	+ 4	positif
20				+		-	+		3	+ 1	positif
21		+		-	-		+		3	0	central
22					-		+		4	0	central
23			+	-			+		3	+ 1	positif
24			+		-				4	0	central
25			-		-	-		+	5	- 2	négatif
26	-		-	-					5	- 3	négatif
27	+		+				+		5	+ 3	positif
28			+	+			+		5	+ 3	positif
29		+	-						5	0	central
30				-	-			-	4	- 3	négatif
31			-		-	-			5	- 3	négatif
32	-		-			-			5	- 3	négatif
33			+	+			+		5	+ 3	positif

Tableau 31. (suite)

classe	1 préparation	2 comportement	3 prolongement	4 document	5 nbre d'élèves	6 réception	7 illustrés	8 haute voix	nombre d'observations	indice cumulatif: addition des + et des -	classement : positif, central ou négatif
34	+						+		5	+ 2	positif
35	-		-		-				5	- 3	négatif
36					-				3	- 1	négatif
37	(institutrice régulière absente)								2	(ne s'applique pas)	
38	-			-					3	- 2	négatif
39	+		+	-			+		3	+ 2	positif
40			-						3	- 1	négatif
41	+				-				3	0	central
42			-						3	- 1	négatif
43	(institutrice régulière absente)								3	(ne s'applique pas)	
44	+	+					+	-	3	+ 2	positif
45	+			-	-		+		3	0	central
47		+	-	-					5	- 1	négatif
48			+	+					4	+ 2	positif
49		+	+						4	+ 2	positif
50				-					4	- 1	négatif
51			+	-					4	0	central

Tableau 31.(suite)

classe	1 préparation	2 comportement	3 prolongement	4 document	5 nbre d'élèves	6 réception	7 illustrés	8 haute voix	nombre d'observations	indice cumulatif: addition des + et des -	classement : positif, central ou négatif
52			-		-				2	- 2	négatif
53				-					4	- 1	négatif
54		-	-					+	3	- 1	négatif
55			+				+	+	4	+ 3	positif
56			+						4	+ 1	positif
57			+						4	+ 1	positif
58			-		-				4	- 2	négatif
59									0	(données insuffisantes)	
total									187		58

Note : la classe 46 n'existe pas.

Ce long détour nous a permis de constituer les deux groupes de classes que nous allons maintenant étudier : un groupe de 19 classes, où il semble qu'on utilise particulièrement bien les émissions de français oral (groupe positif), et un groupe de 20 classes, où il semble au contraire qu'on les utilise moins bien (groupe négatif).

Voici enfin comment se répartissent les huit indices dans chacun des deux groupes, après les éliminations : le tableau 32 présente la répartition des indices dans le groupe positif et le tableau 33, dans le groupe négatif .

Tableau 32. La répartition des huit indices d'utilisation dans le groupe positif.

classes	préparation	comportement	prolongement	document	élèves	réception	illustrés	haute voix
	1	2	3	4	5	6	7	8
4			+					
8		-		+			+	
9	+				-		+	
11		+	+			-		
16			+				+	
19		+	+	+			+	
20				+		-	+	
23			+	-			+	
27	+		+				+	
28			+	+			+	
33			+	+			+	
34	+						+	
39	+		+	-			+	
44	+	+					+	-
48			+	+				
49		+	+					
55			+				+	+
56			+					
57			+					

Tableau 33. La répartition des huit indices d'utilisation dans le groupe négatif .

classes	préparation	comportement	prolongement	document	élèves	réception	illustrés	haute voix
	1	2	3	4	5	6	7	8
2	-		-			-		
3		-	-	-			+	
14				-				
18	-		-			-		
25			-		-	-		+
26	-		-	-				
30				-	-			-
31			-		-	-		
32	-		-			-		
35	-		-		-			
36					-			
38	-			-				
40			-					
42			-					
47		+	-	-				
50				-				
52			-		-			
53				-				
54		-	-					+
58			-		-			

2 Nous avons ainsi trouvé une association entre la bonne utilisation des émissions et quatre caractéristiques des classes et des institutrices.

Après avoir créé ces deux groupes extrêmes, un groupe "positif" et un groupe "négatif" au point de vue de l'utilisation des émissions de français oral, nous avons voulu voir, par exemple, si l'expérience des institutrices était associée à l'utilisation des émissions et, pour ce faire, nous avons regardé s'il y avait plus d'institutrices "expérimentées" dans le groupe positif que dans le groupe négatif. Nous avons fait ce travail de comparaison entre les deux groupes pour sept caractéristiques des classes et des institutrices .

Trois de ces caractéristiques sont relatives aux classes elles-mêmes, ce sont le type de classement des élèves, la méthode de lecture utilisée dans cette classe et le niveau considéré (1re ou 2e année); les 4 autres caractéristiques appartiennent aux institutrices, ce sont leur scolarité, leur expérience, leur participation à au moins un stage de perfectionnement en cours de carrière et leurs opinions sur les émissions de français oral.

Voici d'ailleurs comment ces sept caractéristiques se répartissent dans les deux groupes d'utilisation.

Tableau 34. La répartition des sept caractéristiques des classes et des institutrices dans le groupe positif.

classes	niveau	expérience	scolarité	stages	classement	lecture	opinions
	1	2	3	4	5	6	7
4	1	j	i	non			pl
8	2	j	i	non	h	s	
9	2	j	i				
11	2	j			h		
16	1	j					
19	2	j	i	non	h	s	pl
20	2				h	s	d
23	2	j	i		h		pl
27	1	j	i				
28	1						d
33	2	j					pl
34	2				h		pl
39	1			non			pl
44	2						pl
48	1			non		s	pl
49	1			non	h	s	d
55	1			non	h	s	pl
56	1				h		d
57	1	j	i	non			pl
totaux	10 1res 9 2es	10 j	7 i	6 non	9 h	6 s	4 d 10 pl

Note : la légende du tableau est à la page 130.

Tableau 35. La répartition des sept caractéristiques des classes et des institutrices dans le groupe négatif .

classes	niveau	expérience	scolarité	stages	classement	lecture	opinions
	1	2	3	4	5	6	7
2	1	j		non		s	pl
3	1	j				s	d
14	1			non		s	d
18	2	j		non			
25	1		i			s	pl
26	1		i			s	pl
30	2			non		s	d
31	2					s	pl
32	2					s	pl
35	2					s	d
36	1		i			s	
38	1		i			s	d
40	1				h	s	d
42	2		i	non		s	
47	1	j	i	non		s	d
50	1				h		pl
52	1						d
53	1			non		s	
54	1			non		s	
58	1						
totaux	14 6	1res 4j 2es	6 i	8 non	2 h	16 s	8 d 6 pl

Note : la légende du tableau est à la page 130.

Légende des tableaux 34 et 35

j = jeune = 10 années d'expérience ou moins

i = instruite = 14 années de scolarité ou plus

non = l'institutrice déclare qu'elle n'a participé à aucun stage de perfectionnement pendant sa carrière

h = classe homogène

s = méthode de lecture "spontanée"

d = opinions dramatiques uniquement

pl = opinions pédagogiques ou linguistiques uniquement

L'étude attentive des deux tableaux précédents montre que, de ces sept caractéristiques, trois ne sont pas clairement associées au groupe "positif" ni au groupe "négatif". Il s'agit de la scolarité des institutrices, de leur participation à un stage en cours de carrière et du niveau de la classe considérée.

En effet, si nous appelons "instruites" les institutrices qui ont complété au moins 14 années de scolarité, on trouve que 7 des 19 institutrices du groupe positif sont "instruites" et que 6 des 20 institutrices du groupe négatif le sont. A ce point de vue, nous n'avons donc pas pu mettre en lumière une différence entre les deux groupes. De la même façon, 8 des 19 institutrices du groupe positif et 8 des 20 institutrices du groupe négatif n'ont jamais participé à un stage de perfectionnement. Et enfin, 10 des 19 classes du groupe positif et 14 des 20 classes du groupe négatif sont des premières années, ce qui ne permet pas de conclure à une meilleure utilisation des émissions en 2e année au point

de vue des 8 indices que nous avons utilisés, puisque les 1res et les 2es années sont réparties à peu près également entre les deux groupes .

Cependant, les quatre autres caractéristiques que nous avons retenues s'associent ou au groupe positif ou au groupe négatif . Le type de classement,d'abord. On trouve plus de classes "homogènes" dans le groupe positif que dans le groupe négatif : 9 des 19 classes du groupe positif sont "homogènes" alors que seulement 2 des 20 classes du groupe négatif le sont. Cette association entre le type de classement et l'utilisation des émissions est très forte et suggère qu'on utilise mieux les émissions de français oral dans les classes homogènes .

Les méthodes de lecture s'associent aussi à l'utilisation des émissions . Voici comment : la méthode dite "spontanée" s'associe fortement au groupe négatif : 16 des 20 classes de ce groupe utilisent cette méthode, alors que seulement 6 des 19 classes du groupe positif l'utilisent .

Nous pensons que cette association entre, d'une part, le type de classement et les méthodes de lecture et, d'autre part, l'utilisation des émissions de français oral peut être interprétée de la façon suivante : les écoles où on classe les élèves d'une façon non homogène et celles où on utilise la méthode de lecture "spontanée" sont des écoles qui ont un ensemble de caractéristiques qui ne favorisent pas l'utilisation positive des émissions de français oral, mais nous ne connaissons pas bien ces caractéristiques .

Restent deux caractéristiques des institutrices qui s'associent d'une façon significative aux deux groupes d'utilisation des émissions, ce sont l'expérience et les opinions des institutrices.

Les institutrices moins expérimentées (ou plus jeunes) se retrouvent plus fréquemment dans le groupe positif que dans le groupe négatif. En effet, si nous appelons "jeunes" les institutrices qui ont 10 ans et moins d'expérience, on trouve que 10 des 19 institutrices du groupe positif sont "jeunes", alors que seulement 4 des 20 institutrices du groupe négatif le sont.

De plus, les opinions des institutrices du groupe positif sont plus souvent "pédagogiques"[1] et moins souvent "dramatiques" que celles du groupe négatif . Voici comment nous avons obtenu ce résultat.

Nous avons d'abord classé les opinions des institutrices sur les émissions en trois groupes : les opinions "dramatiques" se rapportent à l'intérêt dramatique suscité par les émissions ou aux défauts dus à l'intrigue ou aux personnages ; nous avons appelé "pédagogiques" les opinions relatives aux émissions en tant que documents d'enseignement du français oral ; les opinions "linguistiques" se rapportent au choix du contenu de langage proposé par les émissions . (On trouvera dans la troisième annexe la liste de toutes les opinions exprimées ainsi que la situation de chaque opinion dans la classification décrite ci-dessus .)

La plupart des institutrices expriment des opinions qui recouvrent les trois catégories de notre classification . Cependant, si l'on isole les opinions positives des opinions négatives ou, si l'on veut, les qualités des défauts, on s'aperçoit que certaines institutrices :

1 Nous considérons négativement l'institutrice qui n'exprimerait aucune opinion sur l'aspect pédagogique des émissions .

a) ne parlent que de qualités dramatiques des émissions ou que de défauts dramatiques (12 institutrices);

b) ne parlent que de qualités ou de défauts qui sont pédagogiques ou linguistiques (16 institutrices).

En reportant ces opinions aux deux groupes d'utilisation des émissions, on découvre que :

a) la proportion des institutrices qui ne parlent que de qualités ou de défauts d'ordre dramatique est plus grande dans le groupe négatif : 8 sur 20 contre 4 sur 19 ;

b) la proportion des institutrices qui ne mentionnent que des qualités ou que des défauts d'ordre pédagogique ou linguistique est plus grande dans le groupe positif : 10 sur 19 contre 6 sur 20.

Cette association entre l'utilisation des émissions et les opinions des institutrices est cependant assez faible .

Le tableau 36 présente l'ensemble de ces associations .

Tableau 36. Les associations entre l'utilisation des émissions et sept caractéristiques des classes et des institutrices .

Description de la caractéristique	Groupe positif (19 classes) n	%	Groupe négatif (20 classes) n	%	Interprétation des associations
1 Institutrices "instruites".	7	36,8	6	30,0	associations
2 Institutrices qui disent n'avoir bénéficié d'aucun stage.	8	42,1	8	40,0	nulles
3 Classes de 1re année .	10	52,6	14	70,0	
4 Classes "homogènes".	9	47,4	2	10,0	associations
5 Classes où on utilise la méthode de lecture "spontanée".	6	31,6	16	80,0	fortes
6 Institutrices "jeunes".	10	52,6	4	20,0	
7a Institutrices qui ne parlent que de défauts ou qualités "dramatiques".	4	21,1	8	40,0	association faible
7b Institutrices qui ne parlent que de qualités ou de défauts "pédagogiques" ou "linguistiques".	10	52,6	6	30,0	
Total des classes	19	100	20	100	

Ces résultats nous permettent de penser que l'utilisation des émissions de français oral est influencée jusqu'à un certain point par certaines caractéristiques des classes ou des institutrices . Dans le cas des 58 classes de notre étude, les facteurs qui étaient associés à l'utilisation des émissions étaient le classement des élèves, la plus ou moins grande expérience des institutrices et la méthode de lecture utilisée dans les classes . De plus, nous avons trouvé une association faible entre la bonne utilisation des émissions et la tendance de l'institutrice à manifester plus fréquemment des opinions pédagogiques (ou linguistiques) sur les émissions .

3 De plus, en étudiant deux à deux ces indices et ces caractéristiques, on trouve d'autres associations intéressantes.

Les huit indices d'utilisation et les sept caractéristiques des classes et des institutrices constituent autant de variables que l'on peut étudier comme telles. Nous allons maintenant nous y employer en mettant en évidence -- dans les cas où elles se produisent -- les associations deux à deux entre ces variables . Comme nous disposons de 15 variables, il y a une possibilité théorique de 105 associations deux à deux ; il va de soi que nous nous contenterons d'examiner celles qui sont suffisamment étayées par nos données et que nous négligerons les autres .

Voici d'abord le résumé des 15 variables : le tableau 37 montre comment elles se répartissent dans les 39 classes retenues . Ces associations deux à deux ne tiennent compte que des 39 classes que nous avons réussi à étiqueter comme "positives" ou "négatives" parce que, pour certaines des variables, nous ne disposons de données que pour ces classes .

Tableau 37. La répartition des 15 variables dans les 39 classes retenues .

classes	préparation	comportement	prolongement	document	élèves	réception	illustrés	haute voix	niveau	expérience	scolarité	stages	classement	lecture	opinions
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	-		-			-			1	j		non		s	pl
3		-	-	-			+		1	j				s	d
4			+						1	j	i	non			pl
8		-		+			+		2	j	i	non	h	s	
9	+				-		+		2	j	i				
11		+	+			-			2	j			h		
14				-					1			non		s	d
16			+				+		1	j					
18	-		-			-			2	j		non			
19		+	+	+			+		2	j	i	non	h	s	pl
20				+		-	+		2				h	s	d
23			+	-			+		2	j	i		h		pl
25			-		-	-		+	1		i			s	pl
26	-		-	-					1		i			s	pl
27	+		+				+		1	j	i				
28			+	+			+		1						d
30				-	-			-	2			non		s	d
31			-		-	-			2					s	pl
32	-		-			-			2					s	pl
33			+	+			+		2	j					pl
34	+						+		2				h		pl
35	-		-		-				2					s	d
36					-				1		i			s	

Tableau 37.(suite)

classes	préparation	comportement	prolongement	document	élèves	réception	illustrés	haute voix	niveau	expérience	scolarité	stages	classement	lecture	opinions
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
38	-			-					1		i			s	d
39	+		+	-			+		1			non			pl
40			-						1				h	s	d
42			-						2		i	non		s	
44	+	+					+	-	2						pl
47		+	-	-					1	j	i	non		s	d
48			+	+					1			non		s	pl
49		+	+						1			non	h	s	d
50				-					1				h		pl
52			-		-				1						d
53				-					1			non		s	
54		-	-					+	1			non		s	
55			+				+	+	1			non	h	s	pl
56			+						1				h		d
57			+						1	j	i	non			pl
58			-		-				1						

Légende :

j = jeune = 10 années d'expérience ou moins
i = instruite = 14 années de scolarité ou plus
non = l'institutrice déclare qu'elle n'a participé à aucun stage de perfectionnement pendant sa carrière
h = classe homogène
s = méthode de lecture "spontanée"
d = opinions dramatiques uniquement
pl = opinions pédagogiques ou linguistiques uniquement

1 - Associations entre les 8 indices d'écoute

En examinant attentivement les tableaux précédents, nous allons d'abord étudier les associations entre les indices d'écoute considérés deux à deux. Or, de ces 8 indices, les seuls qui s'associent clairement à d'autres sont la préparation, l'utilisation des documents illustrés et le prolongement de l'émission en classe.

A un cas près (la classe 3), en effet, l'utilisation des illustrés est fortement associée au prolongement : on ne distribue pas les documents illustrés quand on ne se soucie pas de faire un prolongement à l'émission. De plus, cet indice "documents illustrés" s'associe à 3 autres indices d'écoute :

a) réception : on ne trouve, en effet, qu'un seul cas (la classe 20) où le téléviseur est défectueux et où on utilise les documents illustrés (sur 7 cas de défectuosité);

b) nombre d'élèves : on ne trouve qu'une classe (la classe 9) où on se regroupe à deux classes pour l'émission et où on distribue les documents illustrés aux élèves (sur 8 classes regroupées) ;

c) préparation : les 5 classes où l'institutrice prépare ses élèves à l'émission sont également des classes où on utilise les documents illustrés et, inversement, les 6 classes dont l'institutrice se dit peu intéressée à préparer l'émission sont des classes où on n'utilise pas les les documents illustrés.

De plus, la préparation et le prolongement sont fortement associés entre eux : à un cas près (la classe 48), les institutrices qui ne s'intéressent pas à préparer l'émission ne se préoccupent pas non plus de la prolonger et les 5 institutrices qui préparent l'émission, évidemment, la prolongent .

Dans tous les autres cas, il ne nous a pas été possible de démontrer clairement l'association ou la non-association entre deux indices .

2 - Associations entre les 7 caractéristiques des classes et des institutrices

Nous savions déjà (voir le premier chapitre) que l'expérience moyenne des institutrices de 1re année est plus

grande que celle des institutrices de 2e année et que les institutrices plus "jeunes" sont, en moyenne, plus scolarisées que leurs aînées . Mais, en plus de confirmer ces deux relations, le tableau 37 permet encore d'associer l'expérience aux opinions des institutrices.

En effet, la catégorie "opinions" s'associe -- bien que faiblement -- à l'expérience, à la scolarité et au niveau. Voici comment : les 12 institutrices qui, soit au niveau des qualités, soit au niveau des défauts des émissions, ne mentionnent que des caractéristiques "dramatiques" sont presque toutes :

expérimentées :10/12,
moins scolarisées :10/12,
de 1re année : 9/12 .

Par contre, nous n'avons pas pu associer expérience, scolarité et niveau aux opinions "pédagogiques ou linguistiques" .

Ce sont là les seules associations que nous avons pu établir deux à deux entre les sept caractéristiques des classes et des institutrices .

3 - Associations deux à deux entre les indices d'écoute et les caractéristiques

Le troisième chapitre a suffisamment étudié les différences entre les deux niveaux -- ou les deux émissions -- à plusieurs points de vue et nous ne reviendrons pas ici sur les associations que nous avons alors établies quant à l'installation, à la réponse des écoliers, au prolongement de l'émission et à l'utilisation des imprimés ... Mais le tableau 37 permet de constater d'autres associations.

Dans la section précédente, nous avons montré que les méthodes de lecture s'associaient aux résultats, en général . Nous pouvons maintenant aller un peu plus loin et démontrer une association très forte entre la méthode de lecture, d'une part, et trois indices d'utilisation, d'autre part : la préparation, le prolongement et l'utilisation des illustrés . A chacun de ces trois points de vue, l'association est forte entre l'indice positif et le fait de ne pas utiliser la méthode "spontanée" :

5/5 des cas de préparation

10/14 des cas de prolongements considérés comme "positifs"

9/14 des cas d'utilisation des documents illustrés

sont des classes qui n'utilisent pas la méthode "spontanée" ; et, inversement :

5/6 des cas où l'institutrice justifie la non-préparation de l'émission en parlant de son peu d'intérêt pour celle-ci

11/14 des cas où il n'y a pas de prolongement

17/25 des cas où on n'utilise pas les illustrés

correspondent à des classes qui utilisent cette méthode de lecture .

En plus de cette association entre les méthodes de lecture et trois indices d'écoute, nous avons pu établir deux associations un peu marginales :

a) le nombre d'élèves et le classement : aucune classe homogène ne fait partie des classes où on doit se regrouper à deux classes pour voir l'émission ;

b) l'utilisation des illustrés et l'expérience : l'utilisation des illustrés est plus fréquente chez les institutrices "plus jeunes" (8 sur 14 contre 6 sur 25).

Ce sont là les seules associations deux à deux que nous avons pu établir clairement entre les indices d'écoute, d'une part, et les caractéristiques des classes et des institutrices, d'autre part .

4 En résumé ...

Nous savions déjà que les émissions de français oral réussissaient davantage au niveau de la popularité qu'au niveau de l'enseignement, que l'installation et l'écoute étaient meilleures en 1re qu'en 2e année, que le prolongement était plus "sérieux" en 2e année et que les imprimés y étaient plus utilisés ... Ce quatrième chapitre nous a permis d'ajouter quelques renseignements à ce dossier .

D'abord l'utilisation des émissions est apparue globalement meilleure dans les classes homogènes, dans les classes où on n'utilise pas la méthode de lecture "spontanée" et dans les classes où l'institutrice est plus jeune . Par contre, nous n'avons pas pu démontrer que la scolarité des institutrices ou leur participation antérieure à un stage s'associaient globalement à l'utilisation des émissions .

De la même façon, l'indice général constitué par la combinaison des 8 indices d'écoute ne nous a pas permis d'établir une différence globale entre les 1res et les 2es années quant à la qualité de l'utilisation des émissions .

Puis, nous avons examiné un certain nombre d'associations deux à deux, de façon à raffiner encore notre compréhension des données. Ainsi, nous avons pu montrer que plusieurs des indices d'écoute vont dans le même sens : préparation, prolongement, utilisation des illustrés, bonne réception et petit nombre d'élèves sont plus ou moins reliés entre eux, ce qui suggère d'ailleurs un rapport entre l'utilisation proprement dite (préparation, prolongement, illustrés) et les conditions d'écoute (nombre d'élèves et réception).

Nous avons aussi démontré que certaines des opinions des institutrices étaient reliées à leur expérience, à leur scolarité et au niveau où elles enseignaient et nous avons étudié d'une façon détaillée l'association entre les méthodes de lecture et trois indices majeurs d'utilisation : préparation, prolongement et illustrés.

Une impression générale de cohérence se dégage de tout cela . Plusieurs indices permettent, en effet, de relier les installations, les comportements et les mentalités. Mais le lecteur aura remarqué que certains des facteurs que nous avons analysés jusqu'ici échappent au pouvoir de l'institutrice. C'est le cas, notamment, du choix d'une méthode de lecture, de l'achat de téléviseurs ou du type de classement des élèves ... C'est pourquoi il faut continuer l'étude entreprise, en examinant particulièrement les facteurs qui agissent au niveau de toute une école et non plus au niveau des classes. C'est là l'objet du chapitre suivant .

CHAPITRE 5

ETUDE DES RESULTATS EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES DES ECOLES

1 Nous avons séparé les 18 écoles de notre étude en deux groupes, en utilisant un système d'indices analogue à celui que nous avions appliqué aux classes .

2 En examinant les différences entre les caractéristiques des écoles du groupe fort et celles des écoles du groupe faible, nous avons constaté que "les écoles de banlieue" utilisaient mieux les émissions que les écoles de Montréal.

1 Nous avons séparé les 18 écoles de notre étude en deux groupes, en utilisant un système d'indices analogue à celui que nous avions appliqué aux classes .

Nous avons fait l'hypothèse que plusieurs des facteurs responsables de l'utilisation des émissions de français oral se rattachent à l'école aussi bien qu'à l'institutrice. Pour vérifier cette hypothèse, comme nous l'avions fait avec les institutrices, nous avons étudié les caractéristiques des écoles où on utilise mieux les émissions en les opposant aux caractéristiques des écoles où on les utilise moins bien . Mais il fallait d'abord mesurer la plus ou moins bonne utilisation des émissions au niveau de chaque école. Nous avons utilisé à cette fin un système de points analogue au système que nous avions appliqué aux 58 classes dans le chapitre précédent .

Cette fois, nous avons retenu six indices d'utilisation :

- le nombre moyen d'élèves devant chaque téléviseur ;
- la proportion des cas où il y a eu prolongement ;
- la polycopie et l'utilisation des documents illustrés ;
- la proportion des cas de préparation des élèves à l'émission ;
- la fréquence et la qualité des répétitions à haute voix pendant les émissions ;
- l'intensité de l'écoute des émissions par les écoliers de cette école .

Nous avons accordé un point aux trois écoles où nous avons obtenu une moyenne de 25 élèves ou moins par téléviseur dans l'ensemble de nos observations, et nous avons enlevé un point aux deux écoles où ce nombre moyen était supérieur à 50 .

Nous avons accordé un point aux 8 écoles dans lesquelles la proportion des prolongements par rapport au nombre d'observations était supérieure à 80%, et nous avons enlevé un point aux 6 écoles où cette proportion tombait à 20% ou moins .

Quant aux documents illustrés, nous avons accordé un point aux 4 écoles où les institutrices polycopiaient,

distribuaient et utilisaient ces documents, et avons enlevé un point aux 4 écoles où elles ne le faisaient pas et où nous avions observé et Les Oraliens et Les Cent tours . En effet, comme la différence entre les deux niveaux est importante à ce point de vue, il fallait la neutraliser et ne pas pénaliser les six écoles où nous n'avions pu observer que Les Oraliens.

Le quatrième indice est constitué par la proportion des préparations . Nous avons simplement accordé un point aux 3 écoles où au moins la moitié des institutrices de 1re et de 2e année observées se préoccupaient de préparer psychologiquement leurs élèves un peu avant l'émission .

Pour évaluer les écoles au point de vue du cinquième indice (les réponses à haute voix), nous avons également dû éliminer les six écoles où nous n'avions observé que Les Oraliens, car la différence est grande entre les deux émissions à ce point de vue. Puis, parmi les 12 écoles restantes, nous avons accordé un point aux 4 écoles où les réponses à haute voix des

élèves pendant l'émission étaient "réussies" dans 70% des cas au moins, et nous avons enlevé un point aux 4 écoles où cette proportion tombait à 30% ou moins . (Nous appelions "réussies" les réponses que les observateurs avaient jugées au moins "satisfaisantes".)

Le sixième indice était plus délicat, parce que l'estimation de l'intensité de l'écoute est particulièrement subjective et qu'on ne peut comparer entre eux que les écoliers qui ont vu les mêmes titres. Nous n'avons donc comparé entre elles que les écoles où nous avions travaillé dans les mêmes semaines et, pour neutraliser en partie l'équation personnelle des observateurs, nous avons utilisé un indice de sévérité calculé de la façon suivante :

$$I_n = M_t - M_n$$

où : I_n = indice de sévérité du couple d'observateurs considéré

M_t = moyenne quotidienne des estimations d'écoute par l'ensemble des observateurs

M_n = moyenne quotidienne des estimations d'écoute par ce couple d'observateurs

On se souvient que les observateurs estimaient l'écoute 3 fois chaque jour en utilisant les catégories "forte", "moyenne" et "faible" ; pour calculer l'indice de sévérité, nous avons quantifié ces catégories de la façon suivante :

écoute forte = + 1
moyenne = 0
faible = - 1

On peut déjà calculer M_t : on se souvient que, des 561 estimations, nous avions 237 "forte", 264 "moyenne" et 60 "faible" (voir le tableau 23) .
Ainsi :

$$M_t = \frac{237 \times (+1) + 264 \times 0 + 60 \times (-1)}{187}$$

$$M_t = \frac{177}{187}$$

$$M_t = 0,95$$

D'où : $I_n = 0,95 - M_n$

Puis, pour chaque couple[1] d'observateurs :

$$M_1 = 1,16 = \frac{37}{32} = \frac{55 \times (+1) + 23 \times 0 + 18 \times (-1)}{32}$$

$$M_2 = -0,66 = \frac{-21}{32} = \frac{2 \times (+1) + 71 \times 0 + 23 \times (-1)}{32}$$

$$M_3 = 0,63 = \frac{19}{30} = \frac{23 \times (+1) + 63 \times 0 + 4 \times (-1)}{30}$$

$$M_4 = 2,04 = \frac{57}{28} = \frac{62 \times (+1) + 17 \times 0 + 5 \times (-1)}{28}$$

$$M_5 = 2,44 = \frac{44}{18} = \frac{45 \times (+1) + 8 \times 0 + 1 \times (-1)}{18}$$

$$M_6 = 0,94 = \frac{16}{17} = \frac{19 \times (+1) + 29 \times 0 + 3 \times (-1)}{17}$$

$$M_7 = 0,36 = \frac{5}{14} = \frac{10 \times (+1) + 27 \times 0 + 5 \times (-1)}{14}$$

$$M_8 = 1,25 = \frac{20}{16} = \frac{21 \times (+1) + 26 \times 0 + 1 \times (-1)}{16}$$

---

1 Les 12 observateurs ont formé huit couples parce que deux des couples ont échangé mutuellement un observateur pendant une partie du travail .

On peut maintenant calculer les différents indices de sévérité :

$$I_n = \frac{M_t - M_n}{}$$

$I_1 = -0,21 = 0,95 - 1,16$

$I_2 = 1,61 = 0,95 - (-0,66)$

$I_3 = 0,32 = 0,95 - 0,63$

$I_4 = -1,09 = 0,95 - 2,04$

$I_5 = -1,49 = 0,95 - 2,44$

$I_6 = 0,01 = 0,95 - 0,94$

$I_7 = 0,59 = 0,95 - 0,36$

$I_8 = -0,30 = 0,95 - 1,25$

Ce qui nous permet enfin d'établir un indice d'écoute "corrigé" pour chacune des 18 écoles de notre étude, selon la formule

$$I_c = M_e + I_n$$

où I_c = indice corrigé de l'intensité de l'écoute dans cette école

M_e = moyenne quotidienne des estimations de l'écoute pour cette école (se calcule comme M_n)

I_n = indice de sévérité du couple d'observateurs qui a travaillé dans cette école

Le tableau 38 donne le détail de ce calcul .

Tableau 38. Le calcul de l'intensité de l'écoute dans chaque école .

écoles	observateurs	observations	écoute			$M_e + I_n = I_c$	
			forte (+1)	moyenne 0	faible (-1)		
11	1	8	9	8	7	0,25 -0,21	0,04
12	2	10	0	20	10	-1,00 1,61	0,61
13	5	10	25	4	1	2,40 -1,49	0,91
14	6	8	3	21	0	0,38 0,01	0,39
15	3	9	1	23	3	-0,22 0,32	0,10
16	4	9	20	6	1	2,11 -1,09	1,02
21	7	14	10	27	5	0,36 0,59	0,95
22	2	15	1	40	4	-0,20 1,61	1,41
23	8	16	21	26	1	1,25 -0,30	0,95
24	1	16	22	15	11	0,69 -0,21	0,48
25	3	13	13	26	0	1,00 0,32	1,32
26	4	13	25	10	4	1,62 -1,09	0,53
31	6	9	16	8	3	1,44 0,01	1,45
32	2	7	1	11	9	-1,14 1,61	0,47
33	5	8	20	4	0	2,50 -1,49	1,01
34	1	8	24	0	0	3,00 -0,21	2,79
35	3	8	9	14	1	1,00 0,32	1,32
36	4	6	17	1	0	2,83 -1,09	1,74
totaux		187	237	264	60		

Légende : M_e : moyenne quotidienne des estimations de l'écoute pour cette école
I_n : indice de sévérité du couple d'observateurs qui a travaillé dans cette école.
I_c : indice corrigé de l'intensité de l'écoute dans cette école

Ce long cheminement avait pour but de nous permettre d'utiliser un indice de l'intensité de l'écoute qui tienne compte de l'équation personnelle des observateurs, de façon à pouvoir classifier les écoles au point de vue de l'intensité de l'écoute. Comme nous devions également tenir compte des titres et ne comparer -- au point de vue de l'écoute -- que les écoliers qui avaient vu les mêmes émissions[1], nous avons considéré isolément chacun des trois groupes d'écoles et avons accordé un point aux deux des six écoles où l'indice corrigé de l'intensité de l'écoute était le plus élevé, et nous avons enlevé un point aux deux des six écoles où cet indice corrigé était le plus bas .

Nous avons enfin additionné les points mérités par chaque école pour chacun des six indices , de façon à séparer les écoles en deux groupes : un groupe "fort", où on semble mieux utiliser les émissions, et un groupe "faible", où cette utilisation semble moins bonne. Voici le détail de ce calcul.

---

1 Les trois groupes d'écoles correspondent, en effet, à trois périodes différentes d'observation .
Voir la page 34.

Tableau 39. La séparation des 18 écoles en deux groupes (fort et faible), en fonction de six indices d'utilisation des émissions .

écoles	nbre d'élèves	prolongement	illustrés	préparation	haute voix	écoute	indice cumulatif	groupe (fort ou faible)
	1	2	3	4	5	6		
11		-	-		+	-	- 2	faible
12	+				-		0	faible
13	+				-	+	+ 1	fort
14		+		+	+		+ 3	fort
15		+	+			-	+ 1	fort
16						+	+ 1	fort
21	-	+	-		-		- 2	faible
22		-			+	+	+ 1	fort
23		-	-				- 2	faible
24		+	+	+		-	+ 2	fort
25		+	+	+	+	+	+ 5	fort
26		-	-		-	-	- 4	faible
31		-					- 1	faible
32						-	- 1	faible
33	+	+	+			-	+ 2	fort
34		+				+	+ 2	fort
35		+					+ 1	fort
36	-	-				+	- 1	faible

Note : comme nous ne disposons que de 18 cas, plutôt que d'éliminer l'école 12, nous l'avons assimilée au groupe faible .

Grâce à ce système d'indices, nous pouvons maintenant comparer les 10 écoles où on utilise mieux les émissions de français oral aux 8 écoles où on les utilise moins bien, de façon à mettre en évidence les facteurs qui sont reliés à la bonne utilisation de ces émissions . C'est là l'objet de la section suivante .

2 En examinant les différences entre les caractéristiques des écoles du groupe fort et celles des écoles du groupe faible, nous avons constaté que "les écoles de banlieue" utilisaient mieux les émissions que les écoles de Montréal.

Nous tiendrons compte de cinq caractéristiques des écoles :

1 - les écoles 16, 22, 31 et 32 sont des écoles de 1er cycle ;

2 - les écoles 11, 12, 21, 22, 31 et 32 sont situées dans le territoire de la C.E.C.M. ; les autres, en banlieue ;

3 - les écoles 13, 14,24 et 35 sont situées dans des quartiers "riches" ;

4 - les écoles 13, 22, 24, 26, 33, 35 et 36 sont "neuves", c'est-à-dire de construction récente (après 1960) ;

5 - et les écoles 11, 13, 14,22 et 24 sont "grosses", c'est-à-dire comptent plus de 600 élèves.

Voici comment se répartissent ces caractéristiques dans les 10 écoles du groupe "fort" et dans les 8 écoles du groupe "faible" .

Tableau 40. La répartition des écoles à l'intérieur du groupe fort et du groupe faible, selon leurs caractéristiques.

écoles		caractéristiques				
		1er cycle	C.E.C.M.	"riches"	"moyennes"	"grosses"
		1	2	3	4	5
Groupe fort	13			o	o	o
	14			o		o
	15					
	16	o				
	22	o	o		o	o
	24			o	o	o
	25					
	33				o	
	34					
	35			o	o	
Groupe faible	11		o			o
	12		o			
	21		o			
	23					
	26				o	
	31	o	o			
	32	o	o			
	36				o	

La simple étude visuelle du tableau 40 permet d'associer un certain nombre de caractéristiques des écoles à l'utilisation des émissions de français oral. A vrai dire, il n'y a que la caractéristique "1er cycle" qui se répartisse également entre les deux groupes .

On peut donc affirmer que, parmi les 18 écoles que nous avons étudiées, l'utilisation des émissions avait tendance à être plus positive dans les écoles :

- de banlieue ;
- situées dans des quartiers riches ;
- de construction récente ;
- de plus de 600 élèves .

Ces résultats n'étonneront personne, puisque ce sont là des tendances que l'on retrouve dans la plupart des études de sociologie scolaire. On peut cependant sourciller au niveau de la caractéristique "1er cycle": en effet, on aurait pu s'attendre à ce que des émissions comme Les Oraliens et Les Cent tours y soient particulièrement bien utilisées . Nous ne sommes évidemment pas parvenus à vérifier cette hypothèse ! ...

Nous avons vu, dans le quatrième chapitre, que l'utilisation des émissions était reliée au classement des élèves, à la méthode de lecture utilisée et à la jeunesse des institutrices . Deux de ces facteurs sont neutralisés et n'influencent pas le tableau 40: ce sont la "jeunesse" des institutrices et le classement des élèves . En effet, on trouve que 44% de l'ensemble des institutrices de notre étude entrent dans la catégorie "jeunes" et que cette proportion va de 40 à 50% dans chacun des sous-groupes d'écoles :

- 1er cycle : 46%
- C.E.C.M. : 40%
- riches : 50%
- neuves : 44%
- grosses : 45%

De la même façon, on trouve que la proportion des classes non homogènes va de 70 à 90% dans chacun des sous-groupes (elle est de 76% dans l'ensemble des 58 classes) :

- 1er cycle : 69%
- C.E.C.M. : 90%
- riches : 86%
- neuves : 77%
- grosses : 90%

Le fait que la proportion des institutrices "jeunes" et la proportion des classes non homogènes soient à peu près les mêmes dans les divers sous-groupes d'écoles nous permet d'affirmer que ces deux variables n'interfèrent pas d'une façon importante avec le tableau 40 .

La méthode de lecture, cependant, est fortement reliée au tableau 40, puisque 6 des 8 écoles du groupe faible et 2 des 10 écoles du groupe fort utilisent la méthode "spontanée" . Nous pensons que l'interprétation que nous en donnions au chapitre précédent tient encore ici, à savoir que les écoles où on utilise cette méthode ont des caractéristiques qui favorisent une moins bonne utilisation des émissions . Cependant, nos données ne nous permettent évidemment pas de relier directement la méthode de lecture et l'émission de français oral.

Rien n'indique, en effet, que telle méthode de lecture favorise de par son contenu même une bonne utilisation des émissions de français oral .

Ainsi, l'utilisation des émissions de français oral serait reliée à la situation géographique de l'école : on semblait les utiliser d'une façon plus positive en banlieue, particulièrement dans les quartiers riches . De plus, aucune de nos écoles n'était à la fois à Montréal et dans un quartier riche , et 5 des 6 écoles de la C.E.C.M. utilisaient la méthode "spontanée" ; on voit donc que plusieurs facteurs sont reliés et qu'il est difficile de séparer ou d'isoler un seul facteur pour lui donner une valeur explicative .

Contentons-nous de conclure à une influence de l'école même où on se trouve sur la bonne utilisation des émissions de français oral. Nous avions vu dans le quatrième chapitre que les institutrices avaient une certaine influence sur la qualité de l'utilisation des émissions ; nous savons maintenant que l'école aussi joue un certain rôle .

Cette association générale entre les banlieues et les quartiers riches, d'une part, et une meilleure utilisation des émissions de français oral, d'autre part, n'étonnera cependant personne. Presque toutes les études de sociologie scolaire, en effet, mettent ces tendances en lumière . C'est pourquoi nous ne conclurons pas à une influence particulière du quartier dans l'utilisation des émissions de français oral, mais nous affirmerons plutôt que les écarts habituels entre les écoles de différents quartiers se sont retrouvés dans notre étude .

CHAPITRE 6

ESSAI D'INTERPRETATION

DES RESULTATS

1 La popularité des émissions quotidiennes de français oral est évidente, et elle peut s'expliquer par certaines caractéristiques importantes de ces émissions .

2 Mais nous avons aussi mis en évidence l'échec des émissions sur le plan de leur utilisation dans les classes ; et on peut aussi expliquer cet échec en faisant appel à certaines des caractéristiques des émissions .

3 Cette étude nous inspire quelques suggestions relatives à l'amélioration de l'utilisation des émissions de français oral dans les écoles, de même que des suggestions plus générales .

Les nombreuses analyses que nous avons faites ne nous ont pas permis "d'expliquer" la réussite des émissions sur le plan de l'écoute ni leur échec au niveau de l'utilisation pédagogique . En effet, les différences que nous avons mises en lumière

entre les deux niveaux,
entre les institutrices,
entre les écoles,

sont des différences attendues au point de vue sociologique et, si l'on veut, "normales" .

De plus, nous n'avons trouvé que des différences de degré et jamais de différences fondamentales. Par exemple, nous avons trouvé des "prolongements" plus ou moins longs, plus ou moins élaborés, plus ou moins sérieux, mais nous n'avons jamais trouvé de prolongement conçu de façon à donner la parole aux écoliers eux-mêmes .

Cela nous conduit à proposer l'interprétation la plus directe, à savoir que certaines des caractéristiques de ces émissions permettent d'expliquer aussi bien leur réussite que leur échec.

1 La popularité des émissions quotidiennes de français oral est évidente, et elle peut s'expliquer par certaines caractéristiques importantes de ces émissions .

Il est évident que Les Oraliens et Les Cent tours sont populaires . On ne trouve à peu près pas de classes qui ne les écoutent pas régulièrement, les institutrices décrivent avec enthousiasme l'engouement des enfants pour ces émissions et nos observateurs ont été impressionnés par l'intensité de l'écoute des écoliers. Et, dans le cas des Oraliens, cette popularité tenait depuis trois ans au moment de nos observations . A ce niveau de l'écoute et de la popularité, les deux émissions ont donc battu tous les records de la télévision scolaire .

Nous pensons que cette réussite est surtout attribuable aux caractéristiques mêmes de ces émissions .

Elles sont intéressantes, d'abord. Elles sont remplies d'aventures et de péripéties, l'action n'y manque

pas et le déroulement y est rempli de rebondissements et d'inattendus . De plus, les personnages des émissions sont colorés, bien campés et souvent spectaculaires .

Nous pensons aussi que le simple fait que les émissions soient quotidiennes favorise leur écoute régulière . En effet, on peut facilement "prendre l'habitude" d'allumer l'appareil à l'heure dite et il n'est plus question alors d'oublier l'émission : elle fait partie de la routine quotidienne et il est plus difficile de ne pas l'écouter que de l'écouter .

En troisième lieu, ces émissions sont "importantes". Leur lancement s'est accompagné de beaucoup de publicité, elles s'inscrivent dans une priorité sociopolitique, elles sont l'outil officiel d'un renouveau majeur de l'enseignement du français au Québec et, si une institutrice décide de ne plus écouter l'émission, elle a vraisemblablement l'impression de se mettre en marge et de faire cavalier seul .

Les émissions constituent enfin un manuel facile d'emploi . On écoute pendant quinze minutes, et on pose aux élèves quelques questions suggérées par le document d'accompagnement . On n'a pas à manifester beaucoup de créativité ni à investir beaucoup d'énergie ; on n'a qu'à se laisser faire ...

Il nous semble donc que l'intérêt des écoliers et l'assiduité des institutrices trouvent leur pleine explication dans ces caractéristiques des émissions, et qu'il n'est pas nécessaire de chercher à expliquer d'une façon plus compliquée la réussite des émissions sur le plan de la popularité .

2 Mais nous avons aussi mis en évidence l'échec des émissions sur le plan de leur utilisation dans les classes ; et on peut aussi expliquer cet échec en faisant appel à certaines des caractéristiques des émissions .

Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire non plus de recourir à des explications très élaborées pour comprendre l'échec relatif des émissions sur le plan pédagogique .

La popularité des émissions ne semble pas avoir suffi à faire entrer l'enseignement du français oral dans les écoles : les institutrices allument l'appareil à l'heure dite, elles écoutent l'émission comme leurs élèves, improvisent un "prolongement" d'un quart d'heure dans le style questions-réponses et on n'entend plus parler du français oral avant le lendemain matin, à la même heure que la veille ... En effet, c'est là le tableau d'ensemble qui s'est offert à nous.

Quand on compare l'effort consacré à la réalisation même de ces émissions à l'effort consacré à leur

préparation sur le plan pédagogique, à la préparation des documents imprimés et à la sensibilisation des institutrices, on constate une assez grande disproportion, c'est-à-dire que presque tout l'effort de production a été investi dans la réalisation et très peu dans les autres aspects . Nous pensons que cette disproportion suffit à expliquer la faiblesse pédagogique des émissions .

Nous avons souligné à quelques reprises cette pauvreté pédagogique des émissions . Elles suscitent l'intérêt des enfants, elles réussissent à faire répéter des mots et des formules et elles sont effectivement suivies d'un "prolongement" dans le genre questions-réponses, mais elles ne respectent pas un certain nombre des exigences pédagogiques que l'on respecte généralement comme, par exemple, la progression dans les difficultés, l'évaluation du progrès des écoliers ou le regroupement du contenu d'enseignement dans des ensembles qui servent de centres d'intérêt . Il nous semble que cette pauvreté de la stratégie pédagogique des émissions explique en bonne partie leur échec sur ce plan .

En plus d'investir peu d'énergie dans la préparation pédagogique des émissions, on a également peu investi dans la préparation des documents imprimés et à peu près pas dans la préparation des institutrices .

Nous pensons que le fait de "mettre tout l'argent" dans la réalisation et de négliger

- la préparation pédagogique
- les documents imprimés
- et la sensibilisation des institutrices

laissait présager et permet d'expliquer après coup l'échec pédagogique des émissions .

En plus de cette priorité à la réalisation dans la préparation des émissions, nous pensons que les handicaps habituels de la télévision scolaire permettent aussi d'expliquer en partie l'échec des émissions . En effet, l'impossibilité de visionner, l'horaire rigide et le déroulement ininterrompu ne favorisent certainement pas la prise en charge de l'émission par l'institutrice ni l'intégration de l'émission à l'enseignement.

Cependant, ce sont là des difficultés inhérentes à la télévision scolaire et nous pensons que certaines caractéristiques propres aux Oraliens et aux Cent tours de Centour permettent d'ajouter à la compréhension de leur échec.

a) La prise en charge des institutrices par l'émission

Nous avons déjà souligné "l'effet-corridor" créé par la conjugaison de l'émission et du document : l'institutrice n'a qu'à se laisser aller et il est bien improbable qu'elle invente des procédés lorsqu'on lui en suggère un grand nombre .

De plus, "l'effet de marée" créé par la succession quotidienne d'un nouveau contenu d'enseignement indépendant de celui de la veille ajoute à cette difficulté . Les moeurs de l'enseignement élémentaire ne se prêtent pas facilement à des contenus d'enseignement différents chaque jour et indépendants les uns des autres ; on y est plutôt habitué à relier les contenus entre eux et à créer des "centres d'intérêt" s'étendant sur plusieurs

jours . L'arrivée systématique d'un nouveau contenu chaque matin a pour effet, pensons-nous, de déborder l'institutrice et de la forcer à suivre le courant plutôt que de le précéder.

b) La non-intégration de l'émission à l'enseignement

"L'effet-corridor" et "l'effet de marée", dont nous venons de parler, favorisent également l'isolement de l'émission et la difficulté qu'éprouvent les institutrices à l'intégrer à leur enseignement .

De plus, l'absence de rapport explicite de contenu entre l'émission et les diverses méthodes de lecture en usage ajoute à cette difficulté . Il est, en effet, difficile d'unifier l'enseignement de la langue française lorsque le manuel de français oral (l'émission) et le manuel de français écrit (la méthode de lecture) ne sont pas explicitement coordonnés .

Résumons-nous. A notre avis, la priorité à la réalisation dans la préparation même des émissions, les

handicaps inhérents à la télévision scolaire, le style "suggestions" des documents d'accompagnement, l'isolement quotidien du contenu d'enseignement et le fossé entre l'émission et les méthodes de lecture sont les principaux facteurs explicatifs de l'échec relatif des émissions de français oral sur le plan pédagogique .

3 Cette étude nous inspire quelques suggestions relatives à l'amélioration de l'utilisation des émissions de français oral dans les écoles, de même que des suggestions plus générales .

1 Réviser les documents d'accompagnement des Oraliens et des Cent tours de Centour de façon à remplacer le style "questions-réponses" par des propositions qui mettent l'accent sur :

a) la gestion de l'enseignement du français oral par l'institutrice elle-même ;
b) l'intensification de la parole chez les écoliers eux-mêmes ;
c) l'évaluation systématique des progrès accomplis par les écoliers ;
d) l'unification de l'enseignement du français oral et de l'enseignement du français écrit .

2 Repenser globalement le problème des "documents d'accompagnement" -- conception, format et expédition -- de façon à les rendre plus utilisables .

3 Insister auprès des corporations scolaires pour que chacune des classes de 1re et de 2e année possède son propre téléviseur .

4 Au niveau des productions audio-visuelles à venir, diversifier l'effort de production de façon à ne pas escamoter (a) la préparation pédagogique du document,(b) la préparation des documents imprimés et (c) l'implantation du document auprès des enseignants .

ANNEXES

1	Spécimens des documents imprimés qui accompagnent les émissions	189
2	Le cahier de l'observateur	225
3	Les commentaires des institutrices . . .	265

ANNEXE 1

SPECIMENS DES DOCUMENTS

IMPRIMES QUI ACCOMPAGNENT

LES EMISSIONS

Les Oraliens

émission 96 Comment laver une auto (le 13 mars)

document d'accompagnement 191
bande dessinée 197
guide méthodologique 198

émission 100 Le grand ménage (le 17 mars)

document d'accompagnement 202
bande dessinée 208
guide méthodologique 209

Les Cent tours de Centour

émission 96 Les esquimaux de Centour (le 13 mars)

document d'accompagnement 213
page illustrée 219

émission 100 Ali-bobo (le 17 mars)

document d'accompagnement 220
page illustrée 224

96. comment laver une auto

Pendant que les Orléans lavent la voiture de Francolin, celui-ci invente une cire très "vorace"...

aujourd'hui

... le vocabulaire des parties d'une auto

... insistance sur la dénasalisation des voyelles orales

... les mots à répéter: Le levier de vitesse! Arrête de klaxonner! Sur la banquette arrière! Plaque! Essuie-glace, en place!

matière

achever [aʃ-fe]ou[a-ʃə-ve] ∄ "agevé"

j'achève [ʒa-ʃɛv] ∄ "j'ageuve"

● être sur le point de finir se dit aussi "finir","terminer"

aile,<u>une</u> [y nɛl] ∄ "un' aile"

● d'auto; ("garde-boue" se disait pour les anciennes voitures)

antenne,<u>une</u> [y nɑ̃-tɛn] ∄ "un' antenne"/ "une lantenne"

● l'antenne extérieure de la radio de l'auto

ℜ banquette arrière [bɑ̃-kɛ ta-rjɛr]

● le "siège" arrière de l'auto

Et non pas "banc". La banquette est un banc rembourré.
On parle de <u>banquette avant</u> et de <u>banquette arrière</u> dans le cas où le"siège" avant ou arrière est d'une seule pièce et permet à plusieurs personne de s'asseoir. Quand il s'agit d'un"siège" d'une seule place, on dit <u>siège</u>.

(192)

briller [bri-je]

elle brille [ɛl brij] Ƀ "bréye"

● l'auto brille, reluit après avoir été cirée puis lustrée

capot [ka-po]

● couverture métallique protégeant le moteur: regarder sous le capot.

Et non pas "le hood" (anglais).

chiffon [ʃi-fɔ̃] Ƀ "ch'ffõn"

● morceau d'étoffe qui sert à essuyer, à lustrer

Et non pas "guenille", qui désigne un vêtement en lambeaux.

cire [sir] Ƀ "céye"

● substance qui sert à protéger la peinture de l'auto

Et non pas un "Simonize" (marque de commerce)

cirer [si-re] Ƀ "céré"

● enduire de cire avant de lustrer

Et non pas "simoniser" (verbe américain formé à partir de la marque de commerce)

clé [kle]

● clé de contact pour mettre le moteur en marche

clignotant [kli-ɲo-tɑ̃] Ƀ "cl'gnotõnt"

● lumière intermittente, indiquant la direction que va prendre le véhicule;

et non pas "les flashers" (anglais)

Clignoteur se dit aussi, mais est moins courant.

descendre [de-sɑ̃dr] Ƀ "dèsaend'"

● on descend d'une auto; on débarque d'un bateau

dossier [do-sje]

● partie du siège où l'on appuie le dos

R **essuie-glace,un** [œ̃ ne-syi glas]

● lame de caoutchouc qui essuie automatiquement le pare-brise de l'auto

Et non pas "des wipers" (anglais), ni "windshield cleaner" (anglais)
A distinguer du lave-glace, cet appareil qui envoie des jets d'eau sur le pare-brise.

examiner [ɛg-za-mi-ne] ⅋ "'zam'né"

j'examine [ʒɛg-za-min] ⅋ "j'é'zaméne"

● observer, regarder attentivement: examiner le moteur

Et non pas "checker" (de l'anglais "to check")

fatigant [fa-ti-gɑ̃] ⅋ "fata'quɑ̃nt"

fatigante [fa-ti-gɑ̃t] ⅋ "fatagɑ̃nte"

● qui épuise

glace [glas]

● vitre épaisse de l'auto; baisser la glace

R **klaxonner** [klak-sɔ-ne] ⅋ "claksonné"

● et non "faire crier son criard"!

R **levier de vitesse** [lə-vje də) vi-tɛs]

● et non pas "bras de vitesse"

lustrer [lys-tre]

je lustre [ʒlystr] ⅋ "j'leus'"

● faire briller, en frottant

et non pas "polir", qui, en français, veut dire faire disparaître les rugosités, et non pas faire briller

pare-brise [par-briz] ⅋ "pao-bréze"

● la glace avant de l'auto

Et non pas le "windshield" (anglais)

pare-chocs,le [lə par-ʃɔk] ⅋ "pao-choc"

● garnitures placées à l'avant et à l'arrière d'une auto pour amortir les chocs

Et non pas "bumper" (anglais)

pare-soleil [par-sɔ-lɛj] ⅋ "pao'-soleil"

● écran mobile, à l'intérieur du pare-brise qui protège du soleil

pédale [pe-dal] ≠ "pidale"

● pédales de l'accélérateur, des freins et de l'embrayage

petit balai [pœ-ti ba-le] ≠ "bale"

● dont on se sert pour nettoyer l'auto

phare [far] ≠ "phapu'"

● dispositif d'éclairage placé à l'avant d'un véhicule

et non pas les "lumières" (terme trop général)

plaque [plak] ≠ "pléaque"

● la plaque d'immatriculation;

et non pas la "licence" (anglais)
En français, licence désigne soit un permis administratif, soit un grade universitaire. Les deux papiers de l'automobiliste sont le permis de conduire et le certificat d'immatriculation.

siège avant [sjɛ ʒa-vɑ̃]

● de l'auto

tableau de bord [ta-blod bor] ≠ "baou"

● panneau où sont réunis les instruments (les cadrans, manettes, boutons, etc.);

et non pas le "dash" (anglais)

toit [twa] ≠ "toè"

● de l'auto

Et non pas le "top".

jeu de sons

[m] et [n]

Veiller à ce que les voyelles orales voisines des [m] et [n] ne soient pas nasalisées.

1. Maman et Nana
   Monique et Nounou
   Marguerite et Minou
   Ne nous emmènant pas
   à la Manicouagan!

2. Ignace et Manouche
   Frippon et Michaud
   Panache et Amadou
   n'iront pas nager
   à Matane, ni
   dans le canal Lachine.

3. Am stram gram
   Pic et pic et Colégram
   Mis tram gram
   Bourre et bourre
   et ratatam
   Mis tram gram

suggestions

1. Les bandes dessinées.
2. Faire apporter des coupures de revues sur les voitures. En nommer les parties connues.

① Lire les bulles.
-achever
-fatigant
Que tient Kalinelle dans ses mains?
-un petit balai
-un chiffon

② Faire raconter.
-cire

③ Que dit Picabo?
Il balaie le dossier du siège avant avec son petit balai.

④ Francolin cire le toit de l'auto.

⑤ Le toit a disparu.
Pourquoi?
On voit: les pare-soleil, le tableau de bord, les pédales.

⑥ Faire nommer les parties de l'auto dont il est question dans la vignette.

⑦ Voir la vignette.

⑧ Picabo pose la plaque.
Le clignotant s'allume et s'éteint.
Couac klaxonne.

⑨ L'aile a disparu!

⑩ Picabo lustre le pare-chocs.
Kalinelle descend de l'auto.
Couac est sur l'antenne

⑪ L'auto brille!
Pourquoi?
Parce qu'elle a été lavée, cirée, puis lustrée.

⑫ Le toit, les ailes, le capot, le tableau de bord, les phares, les clignotants, le pare-brise, les essuie-glace, les pare-chocs, l'antenne et les sièges.
Faire nommer ce qui reste.

ces oraliers. % comment laver une auto.

dessin : dupras
scénario : hamel
séguin.

1
L'auto de colin est sale. Il faut la laver et la lustrer.
C'est bougant laver une auto.
Oui oui, j'achève ce livre et j'y vais.

2
cette cire sera extra ordinaire.
CIRE pour AUTO.

3
Picabo balaie le dossier du siège avant

4
Je cire le toit et...

5
?
Voyez-vous un Pare-Soleil ? le tableau de bord ? les Pédales ?

6
montrez où est la clé, le levier de vitesse, le pare brise, la banquette. Ou sont les glaces et les essuie-glace ?

7
Où est le capot ? Où sont les phares ?
Tic Tic Tic
clac

8
!
Picabo fuse la Plaque et moi je klaxonne !
TUTUTU

9
!

10
Picabo ! viens lustrer l'antenne ! le Pare-choc est assez Propre !

11
Comme elle brille !

12
qu'est-ce qui a disparu ?

(198) les oraliens
guide méthodologique

émission 96
comment laver une auto

1. l'émission — Une émission extrêmement importante, où le vocabulaire est abondant et où il faut apprendre à éviter les anglicismes!

2.1. l'expression libre

Comment Kalinelle veut-elle faire plaisir à Francolin?
Pourquoi Picabo ne veut-il pas laver l'auto?
Comment Picabo appelle-t-il Kalinelle?
Quelle invention Francolin vient-il de faire? Est-ce une bonne invention?
Picabo a-t-il pu conduire l'auto?
Sur quelles parties de l'auto Francolin a-t-il mis de la cire?
Pourquoi Couac ne peut-il pas arrêter de klaxonner?
Où Couac retombe-t-il?
Pourquoi Madame Pointue est-elle fâchée?
Pourquoi Kalinelle rentre-t-elle à la maison?
Pourquoi Francolin se met-il un casque?

2.2. la matière — (cf. bulletin: matière, p. 523 à 526)

2.3. la bande dessinée — (cf. bulletin: page-guide, p. 528)

2.4. les activités — faire dessiner une auto; en colorier les parties avec des couleurs différentes

faire apporter en classe des autos-jouets

profiter de la récréation pour aller "inspecter" une véritable auto: en décrire les parties,les accessoires,etc.

2.5. les jeux de sons

faire réciter de mémoire:

1. Un vrai ver de terre
   vit dans un univers mauve.
2. Yves Lavallée revient
   de la rivière.
3. Vingt vieilles veuves
   vont à St-Yves.
4. Elles ont des voix de violon,
   les vieilles chèvres
   qui vont dans la vallée.
5. Vive le vent!
   Vive l'hiver!
   Vive le carnaval!

2.6. l'évaluation

vérifier la prononciation du son [v]

attention au genre de: une aile,
une antenne,
un essuie-glace

2.7.1. l'écoute

faire répéter individuellement:

1. [il sə ləv] [il sə-ləv]
2. [ty tə lav] [kil sə lav]
3. [il tə ləv] [ʒə lə ləv]
4. [də bɛl luv] [yn bɔn luv]
5. [y-nɔ-liv] [trwa-zɔ-liv]
6. [ʒvø kil plœv] [ʒɔm kil plœv]

7. [sa-vɔ-na] [sɑ̃-vɔ-le]
8. [la va-lœr] [la va-pœr]
9. [il va lwɛ̃] [il va prɛ]
10. [dø ve-lo] [dø ve-rɛ̃]
11. [la vɛ-ru] [sa vɛ-tir]
12. [la vɔ-lœr] [ʒa vɔ-te]
13. [vɔ-lo-vɑ̃] [vɔ-lɔ̃-ter]
14. [ve-rɔ-nik] [ve-ri-fje]
15. [va-le-ri] [va-lɑ̃-tɛ̃]
16. [vɑ̃-te for] [vɑ̃ dy nor]
17. [va tɑ̃ dɔ̃] [va par la]
18. [vjɛ̃ dø-mɛ̃] [vjɛ̃-dra til]

2.7.2. la phonétique corrective — faire répéter chaque ligne lentement, en veillant à ce que le son [v] soit bien prononcé:

1. [ɔ̃] [vɔ̃] [i-vɔ̃] [a-vɔ̃] [nu-za-vɔ̃ i-vɔ̃]
2. [ɑ̃] [vɑ̃] [i-vɑ̃] [vɑ̃t] [i-vɑ̃ sa vɑ̃t]
3. [o] [vo] [nu-vo] [sa vo ɛ̲ nu-vo] (ou [ɛ̲ nu-vo])
4. [ɛr] [vɛr] [i-vɛr] [li-vɛr]
5. [ɛrs] [vɛrs] [a-vɛrs] [la-vɛrs sa de-vɛrs]
6. [av] [bav] [ba-vwar] [ba-ve]
7. [iv] [riv] [griv]
8. [ɛv] [rɛ:v] [grɛv] [brɛv] [trɛv]
9. [œv] [flœv] [vœv] [nœv]
10. [yv] [kyv]
11. [uv] [kuv] [luv] [pu-vwar]

2.7.3. le vocabulaire correctif — faire compléter les phrases suivantes:

1. Coune est retombé sur la ..... [BANQUETTE ARRIERE].
2. Pour regarder le moteur de l'auto, Francolin

doit ouvrir le .....[CAPOT].

3. Pour essuyer l'auto,Picabo demande un ... .[CHIFFON].
4. Francolin va appliquer de la .....[CIRE] sur son auto.
5. Avant de lustrer l'auto,Picabo commence par la .....[CIRER].
6. La petite "lumière" qui indique que l'auto va tourner à gauche ou à droite s'appelle un .....[CLIGNOTANT].
7. Quand on sort d'une auto,on dit qu'on ... .[DESCEND].
8. En auto,je m'assois sur le siège ou sur la banquette,et j'appuie mon dos sur le ....[DOSSIER].
9. La lame de caoutchouc qui nettoie le pare-brise quand il pleut,s'appelle un ....[ESSUIE-GLACE].
10. Pour voir si tout est en bon état,le garagiste .....[EXAMINE] l'auto.
11. Pour aérer l'intérieur de l'auto,on baisse la .....[GLACE].
12. Picabo n'aime pas le bruit; il demande à Coumo d'arrêter de .....[KLAXONNER].
13. Pour conduire le soir,il faut allumer les .....[PHARES].

2.8. la remise en situation

As-tu des autos-jouets? de quelle couleur?
Aimerais-tu conduire une auto?
Préfères-tu les grosses voitures ou les petites?
Quelle est l'auto que tu aimerais conduire?
Décris l'auto de ton père,ou celle d'un voisin.

100. le grand ménage.

Francolin et les Oraliens font le ménage dans la petite maison. Ils s'amusent. Madame Pointue qui a pris l'initiative d'aller ranger les affaires de Colin va de surprise en surprise...

aujourd'hui

... le vocabulaire du ménage

... insistance sur la prononciation des noms propres (IV): voisins et amis

... les mots à répéter: Caoutchoucs, apparaissez! Picabo, pose le balai à franges! Vadrouille, casse-toi! Lino, reprends ta couleur normale! Carreaux décollés, recollez-vous!

matière

sérer	[s-e-re]	Ø "'ère"
sère!	[s-ɛr]	
	● sérer une pièce	
affaires (féminin)	[a-fɛr]	Ø "affaire"
	● ranger ses affaires	
à l'heure	[a lœr]	Ø "à l'eau"
	● arriver à l'heure	
aspirateur, un	[œ̃ nas-pi-ra-tœr]	Ø "une asp'ratteau"
	● et non pas une "balayeuse" qui désigne un véhicule de service public	
balai à franges	[ba-lɛ a frɑ̃ʒ]	Ø "bal' à fraange"
	● C'est notre "mop" sèche. Et non pas "mop" (anglais).	

balayer [ba-lɛ-je]ou[ba-lɛ-je] Ø "bal'yé"

je balaie ou balaye [ʒba-lɛ/ʒba-lɛj]

ou ils balayent [il ba-lɛj]

ils balaient [il ba-lɛ]

● passer le balai

bibliothèque [bi-bli-ɔ-tɛk] Ø "bébiôthèque"

● meuble

boîte à pain [bwa ta pɛ̃] Ø "boête à paîn"/ "boaoute à paîn"

R caoutchouc [ka-u-tʃu] Ø "caillioutchouc"

● couvre-chaussure de caoutchouc

Et non pas "claque".

R carreau [ka-ro] Ø "câârreau"

● plaque de vinyle, d'asphalte, de caoutchouc,... servant à recouvrir le plancher L'ensemble forme un carrelage. (Carreau se dit "tile" en anglais.)

Et non pas "tuiles" (Les tuiles servent à couvrir les maisons et sont en argile).

carrelage [kar-laʒ] Ø "carrelâouge"

● revêtement de plancher formé de carreaux

cireuse [si-rœz] Ø "céreuuse"

● appareil ménager électrique servant à cirer et à lustrer les parquets et les carrelages

et non pas "polisseuse"(de l'anglais "polisher") Notons que polir n'a pas le sens de lustrer mais de rendre une surface unie en faisant disparaître les aspérités, alors que "to polish" a les deux sens.
Il y a trois instruments courants pour cirer et lustrer les parquets et carrelages:

1. la cireuse électrique, faite d'une, de deux ou de trois brosses animées d'un mouvement rotatif, et montées dans un bâti emmanché;
2. la cireuse à main qui est la même, non mûe à l'électricité;
3. et le balai à cirer qui est formé d'une éponge montée sur un bâti de métal emmanché.

coffret [kɔ-frɛ] ß "coffr_"

● coffret de la radio

et non pas "boîtier" qui est réservé à la montre et à des mécanismes

coin [kwɛ̃] ß "coïn"

● nettoyer les coins
(N.B. On dit recoin et non pas "recoin".)

décider [de-si-de] ß "déc'dé"

décide [de-sid] ß "décéde"

● prendre la décision de

R décollé [de-kɔ-le]

● un carreau est décollé

faire le ménage [fɛr lə me-nɑ̃ʒ] ß "ménaouge"

faire tout de travers [fɛr tut tre-vɛr] ß "travèr"

● et non "faire tout croche","faire tout à l'envers"

le long de [lə lɔ̃ də] ß "sà long de"

● le long du mur, du comptoir

R lino [li-no] ß "l'no"

● forme abrégée de linoléum

linoléum [li-nɔ-le-ɔm]

● ce qu'on appelle ici "prélart" qui désignait autrefois la toile goudronnée employée par les marins pour recouvrir la cargaison et qui se dit maintenant bâche.
Le linoléum est un revêtement que l'on place souvent sur le plancher de la cuisine.

miette [mjɛt]

● miettes de pain

orduresordures (féminin) [ɔr-dyr] ß "ordzeu'"

● détritus, déchets, rebuts;
on sort les ordures et non les "vidanges"
Les vidanges sont les immondices retirées des fosses d'aisance.

ouvrage,un [œ̃ nu-vraʒ] ß "une ouvraouge"

● travail; se mettre à l'ouvrage, se trouver de l'ouvrage, avoir de l'ouvrage à faire

paillasson [pa-ja-sɔ̃]

● natte épaisse et rugueuse, servant à s'essuyer les pieds

N.B. On trouve, devant la porte d'entrée, quatre sortes d'essuie-pieds (qui est le terme général)

1. le paillasson: genre de tapis-brosse en fibres
2. la grille de métal, de caoutchouc ou de matière synthétique (appelé aussi "grattoir" ou "décrottoir")
3. la carpette de caoutchouc
4. la carpette: carré de tapis (natte ou autre)

passer [pa-se] Ø "pââsé"

● passer la vadrouille, la cireuse...

saletés [sal-te]

● taches, balayures, poussières

et non pas "cochonneries"

tabouret [ta-bu-rɛ] Ø "tabourä"

● siège sans bras, ni dossier, souvent élevé, à trois ou quatre pieds

tas de poussières [tat pu-sjɛr] Ø "tâs de poussiére"

tube fluorescent [tyb fly-ɔ-rɛ-sɑ̃] ou [...re-sɑ̃] Ø "tsoube fluôrescent"

● Les tubes au néon servent à faire les enseignes lumineuses et colorées des magasins.

Les tubes fluorescents (au fluor) servent à l'éclairage intérieur des habitations.

R **vadrouille** [va-druj] Ø "vadroye"

● instrument ménager dont on se sert pour laver les planchers
se dit aussi "balai à laver", "balai laveur", "lave-pont", "fauber(t)"

et non pas "mop" (anglais)

suggestions

1. Les bandes dessinées.
2. Nommez les réalités de la leçon qu'on retrouve dans la classe.

jeu de sons

Revoir certaines formules, certains noms propres qui auraient posé des difficultés aux enfants. Resservir au hasard les questions vues I,II,III.

Continuer avec les sujets suivants:

1) faire dire le nom de deux ou trois voisin(e)s adultes:

M. Larose
Mme Latulipe, etc.

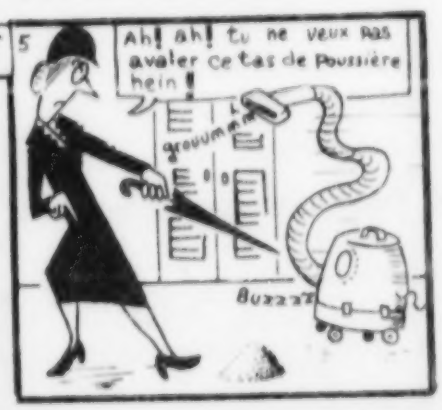
2) faire dire le nom d'un(e) ami(e) qui ne vient pas à la même école ou n'est pas de la même classe: prénom et nom.

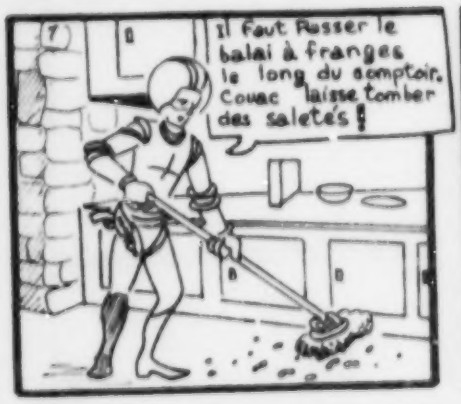
3) faire dire les prénoms et noms de camarades de classe.

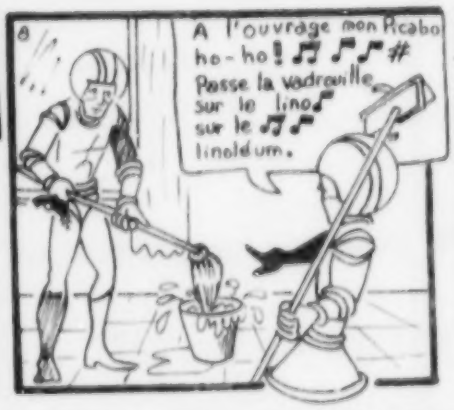
① Lire le texte. -décider -faire le ménage -balai à franges -vadrouille -cireuse	② Lire le texte. -décider -ranger les affaires -à l'heure -aérer	③ Lire le texte. -des [illegible] -le paillasson -la boîte à pain
④ Lire le texte. -ordures -tabouret -un aspirateur	⑤ Faire raconter l'image. -tas de poussières	⑥ Faire raconter. -balayer -miettes
⑦ Faire raconter. -passer -balai à franges -le long de -saletés	⑧ Faire raconter. -ouvrage -passer -la vadrouille -lino,linoléum	⑨ Faire raconter. -tube fluorescent
⑩ Faire raconter. -passer -la cireuse -lino,linoléum -carrelage	⑪ Faire raconter. -carreaux -décollé	⑫ Faire raconter. -bibliothèque On voit aussi un tabouret.

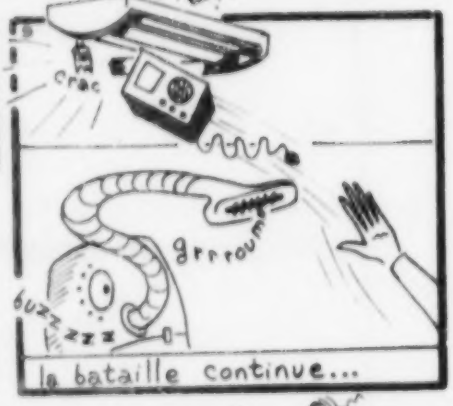
ces oraliens. 100. Le grand ménage.

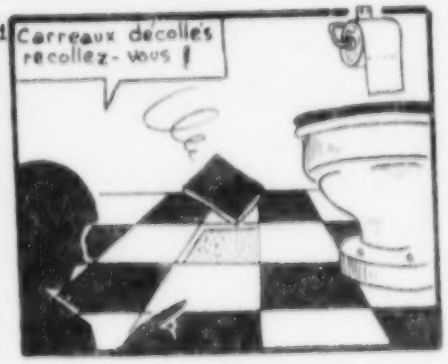
dessin : dupras
scénario : hamel séguin. (208)

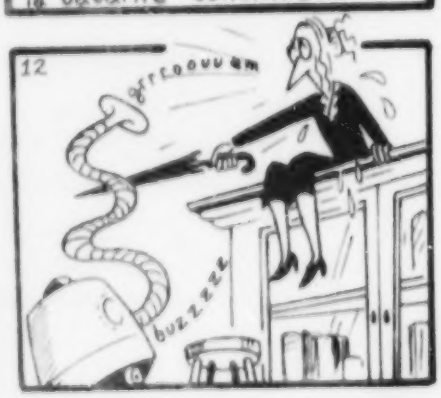












les Oraliens
guide méthodologique

émission 100
le grand ménage

1. l'émission — Sous la forme d'une manoeuvre bien organisée, le grand ménage s'opère tambour battant! Que les enfants n'oublient pas de remarquer les armes utilisées pour la guerre à la poussière!

2.1. l'expression libre

Quelle sorte de brigade entre chez les Oraliens?
Quels sont les trois objets que les membres de la brigade mettent sur la table?
Où Couac est-il caché?
Pourquoi se cache-t-il?
Quelle surprise Madame Pointue veut-elle faire à Francolin?
Où était l'aspirateur de Francolin?
L'aspirateur de Francolin nettoie-t-il bien?
Picabo veut-il passer la vadrouille sur le lino?
Francolin a-t-il inventé un bon détergent?
Que font Picabo et Francolin dans la salle de bains?
Pourquoi Francolin retourne-t-il chez lui?

2.2. la matière (cf. bulletin: matière,p.546 à 549)

2.3. la bande dessinée (cf. bulletin: page-guide,p.551)

2.4. les activités

faire fabriquer par les enfants des annonces publicitaires relatives au savon,aux balais,aux aspirateurs,etc.
- ces annonces seront affichées en classe

2.5. les jeux de sons — faire réciter de mémoire:

1. Yolande crayonne
   et barbouille
   son cahier d'écolier.
2. Il y a un panier d'osier
   sur le siège de Murielle.
3. Les chiens
   savent vouvoyer
   les vieilles grenouilles.
4. Henriette Carrière
   met la poussière
   dans la théière.
5. Les citrouilles,
   les vadrouilles
   et les nouilles
   ne rouillent pas.

2.6. l'évaluation — vérifier la prononciation du son [j]

attention au genre de: <u>un</u> aspirateur,
<u>une</u> ordure,
<u>un</u> ouvrage

2.7.1. l'écoute — faire répéter individuellement:

1. [ba-lɛ-je] [tra-va-je]
2. [dœ fu-ji] [dœ trɛ-ji]
3. [mɔ̃ krɛ-jɔ̃] [me-da-jɔ̃]
4. [ty-twa-je] [vu-vwa-je]
5. [lø nwa-jɔ] [se vjɛ-jɔ]
6. [tra-va-jɑ̃] [sɔ-mɛ-jɑ̃]
7. [bar-bu-ja] [brø-du-je]
8. [dœ pa-jɛ̃] [le-zɑ̃-sjɛ̃]
9. [tɔ̃ ka-je] [a-bwa-je]
10. [dø nwa-je] [pa-tru-je]

11. [il ba-lœj] [se la vœj]
12. [y-nɑ̃-gij] [də be-kij]
13. [mɔ̃ tra-vaj] [ɑ̃-ne-maj]
14. [il bar-buj] [sa ʃa-tuj]
15. [la mar-maj] [syr la paj]
16. [il le pœj] [se mi-rœj]
17. [ʒe də bij] [la ʃ(ə)-nij]
18. [yn grɑ̃d fij] [frap la kij]
19. [ty ba-fuj] [la grə-nuj]
20. [ʒɑ̃ pɔl ba:j] [sə-tyn ma:j]

2.7.2. la phonétique corrective

faire répéter chaque ligne lentement, en veillant à ce que le son [j] soit bien prononcé:

1. [e] [je] [pje] [pje-te] [pje-tɔ̃]
2. [ɔ̃] [jɔ̃] [pjɔ̃] [ʃɑ̃-pjɔ̃] [lɑ̃-pjɔ̃]
3. [ø] [jø] [ljø] [djø] [mi-ljø] [bɑ̃-ljø]
4. [ɑ̃] [jɑ̃] [ba-jɑ̃] [tra-va-jɑ̃]
5. [ɛ̃] [jɛ̃] [rjɛ̃] [bjɛ̃] [mjɛ̃] [bjɛ̃-te]
6. [u] [ju] [ka-ju]
7. [o] [jo] [jo-jo] [i-djo] [rə-djo]
8. [a] [ja] [pja-no] [ma-rja:n]
9. [œ] [jœ] [bjœ] [sjœl] [mjœl] [pjœr]
10. [i] [ji] [ta-ji] [fu-ji]

11. [aj] [ba:j] [ta:j] [pa:j] [ra:j]
12. [œj] [vœr-mœj] [trœj] [vœj] [vjœj]
13. [ij] [bij] [fij] [pij] [brij]
14. [uj] [buj] [duj] [fuj] [muj] [nuj] [ruj]
15. [aj] [me-daj] [mar-maj] [ba-taj]
16. [œj] [fœj] [dœj] [sœr-kœj]
17. [jə] [jə] [jə]
18. [jo] [jo] [jo]
19. [ja] [ja] [ja]
20. [ju] [ju] [ju]

à dire rapidement

2.7.3. le vocabulaire correctif — faire compléter les phrases suivantes:

1. L'appareil qui sert à aspirer la poussière s'appelle un .....[ASPIRATEUR].
2. Picabo ne veut pas laver le lino; il veut tout simplement passer le .....[BALAI A FRANGES].
3. Quand il pleut,Francolin protège ses chaussures en portant des .....[COUVRE-CHAUSSURES].
4. Picabo et Francolin ont réparé le carrelage de la salle de bains; ils ont recollé plusieurs .....[CARREAUX].
5. Pour cirer et lustrer le lino,Kalinelle passe la .....[CIREUSE].
6. Picabo ne sait pas laver le lino; Kalinelle trouve qu'il fait tout .....[DE TRAVERS].
7. Le plancher de la cuisine des Orolienns est recouvert de .....[LINO ou LINOLEUM].
8. Picabo n'aime pas les déchets dans la cuisine: il va donc sortir les.....[ORDURES].
9. Quand la salle de bains est devenue obscure, Picabo savait que c'était à cause du tube ....[FLUORESCENT].
10. Picabo aurait dû laver le lino de la cuisine avec une .....[VADROUILLE ou un BALAI A LAVER].

2.8. la remise en situation — Sais-tu comment passer l'aspirateur? Et laver le lino? Aides-tu souvent ta mère à faire le ménage? Qu'est-ce que tu préfères faire,quand tu aides ta mère au ménage?
Est-ce que ton placard et tes tiroirs sont toujours propres? Ranges-tu souvent tes affaires?

émission 96 Les esquimaux de Centour

structures

Mon crayon ⟷ le mien
Ma tante ⟷ la mienne

Ton chapeau ⟷ le tien
Ta mère ⟷ la tienne

Son avion ⟷ le sien
Sa voiture ⟷ la sienne

mise en relief

fatigant
avec
enfin
fenêtre
esquimau (spécialité glacée)
tube fluorescent
chez elles
emprunter
figure
châssis
entièrement
glacé
jointures

objectifs

L'enfant doit pouvoir

- utiliser correctement le pronom possessif,
- faire l'accord du pronom possessif avec le nom qu'il remplace.

aujourd'hui ?

Déguisé en Esquimau puis en coiffeur pour dames, Centour vient rendre visite aux Coton.

retour sur l'émission 823

1 Pourquoi Philibert a-t-il percé le mur? - Pour faire une nouvelle fenêtre.

2 Comment s'appelle le cadre de bois que Philibert installe avec l'aide de Verbo? - Un châssis.

3 Qu'est-ce que Centour-Esquimau portait suspendu à son cou? - Une glacière contenant deux esquimaux glacés.

4 Comment est-ce fait, un esquimau glacé? - C'est fait de crème glacée enrobée de chocolat, disposée autour d'un bâtonnet.

5 Qu'est-ce qu'elles ont de particulier les mains de monsieur Bigoudi? - Ses jointures sont rouges.

6 Qu'est-ce que monsieur Bigoudi conseille à Cybèle pour garder un air de jeunesse? - Il lui conseille de s'appliquer sur la figure son shampooing miracle.

824 retour sur l'émission

7 Pour son traitement, à quel genre de lumière Cybèle doit-elle exposer son visage? - La lumière d'un tube fluorescent.

8 Est-ce que c'est le châssis ou la fenêtre que l'on ouvre pour aérer la maison ou une pièce? - C'est la fenêtre.

9 Peux-tu trouver une tâche fatigante que ta mère accomplit à la maison?

10 Dis-nous pourquoi c'est fatigant?

11 Qu'est-ce que c'est qu'une jointure? - C'est l'endroit où deux os se joignent.

12 Peux-tu nous montrer une de tes jointures?

activité 625

● Emploi de le mien, le tien, le sien, la mienne, la tienne, la sienne.

Déroulement: Il s'agit de créer des situations où les enfants auront à comparer des objets différents quant à la couleur ou quant à d'autres caractéristiques.

Exemples: Ton crayon est jaune, le mien est bleu.
Mon crayon est court, le tien est long.
Ma règle est en bois, la sienne est en plastique.

Note: Si plusieurs enfants disent encore "mon mien" "ton tien" il vaut mieux faire tous les exercices et les répartir sur plusieurs jours.

626 activité

● Emploi de <u>le mien</u>, <u>la mienne</u>.

Déroulement: La maîtresse fait une phrase prêtant à une comparaison facile par l'enfant qu'elle interroge.

Maîtresse: Ma mère est vieille; la tienne?
Enfant: La mienne est jeune.

Mon père a les cheveux gris; le tien?
Le mien a les cheveux bruns.

Ma chambre est toute blanche, la tienne?
La mienne est toute bleue.

Mon livre est épais, le tien?
Le mien est plus mince.

activité 627

● Emploi de <u>le tien</u>, <u>la tienne</u>
<u>le sien</u>, <u>la sienne</u>

Déroulement: La maîtresse désigne des objets qui lui appartiennent ou appartiennent aux enfants.

Consigne: On ne doit pas donner le nom du possesseur mais employer plutôt le pronom possessif qui contient.

A qui est cette montre? C'est la tienne (ou la vôtre).

A qui est ce bureau? C'est le tien (ou le vôtre).

A qui est ce crayon? C'est le sien.

A qui est cette ceinture? C'est la sienne.

Les 100 tours de centour

96

dessin
gilles marchand

Choisis le mot qui convient : le mien, la mienne, le tien, la tienne, le sien, la sienne.

Commission de l'Enseignement du Québec
S.M.T.E.

émission 100 Ali Bobo

structures

Ton uniforme ⟷ votre uniforme (à un monsieur ou à une dame).
Ta pendule ⟷ votre pendule (à un monsieur ou à une dame).

Le tien ⟷ le vôtre (politesse).
La tienne ⟷ la vôtre (politesse).

Les tiens ⟷ les vôtres (politesse).
Les tiennes ⟷ les vôtres (politesse).

mise en relief

avoir du mal à
il y a
dernier
prénom
nombreux
nuageux
passage à niveau
énorme
hirondelle
tas de choses
calme

objectifs

L'enfant doit pouvoir utiliser les pronoms possessifs le vôtre, la vôtre, les vôtres quand il s'adresse à des personnes qu'il doit vouvoyer.

aujourd'hui ?

Dans un parc d'attractions, Centour (Ali-Bobo) est magicien.
Verbo et Picot assistent à l'une des séances.

retour sur l'émission

1 Qu'est-ce qu'il y a dans les parcs d'attractions? - Il y a des manèges, des jeux d'adresse, des choses à gagner, des clowns, des magiciens, des acrobates, des tentes où l'on donne des spectacles, de bonnes choses à manger et des souvenirs à acheter.

2 Est-ce que les spectateurs étaient nombreux à la séance de magie? - Non, ils étaient cinq, en comptant Verbo et Picot.

3 Avec le premier spectateur, qu'est-ce que Centour Ali-Bobo doit essayer de deviner? - Le prénom du spectateur.

4 Qu'est-ce que Centour a fait disparaître? - Un cigare, une cravate, des bagues, des montres, des clefs, un briquet, un mouchoir, des tickets d'autobus, des photos, des cigarettes.

650 retour sur l'émission

5 Quand on dit "J'ai du mal à réfléchir", est-ce que ça veut dire qu'on a mal à la tête? - Ça veut dire que c'est difficile, qu'on a de la difficulté.

6 Comment est le ciel avant un orage? - Il est nuageux, sombre, gris, noir, bas.

7 Quel est le contraire d'un enfant calme? - Un enfant agité, excité, énervé.

8 Qu'est-ce que c'est qu'un passage à niveau? - C'est un endroit où une route ordinaire est coupée par une voie ferrée au même niveau.

9 Qu'est-ce qui nous avertit qu'un train arrive près d'un passage à niveau? - La barrière de chemin de fer s'abaisse, des feux clignotent, une cloche sonne et parfois le train siffle.

10 Dans quelle émission Centour a-t-il fait apparaître un passage à niveau? - C'était l'émission dans laquelle Cybèle avait organisé une course de bicyclettes (émission 84).

activité 651

● Emploi de le vôtre, la vôtre, les vôtres.

Déroulement: La maîtresse devient Toutalaloupe:

"Ici, c'est moi qui pose les questions et vous devez me vouvoyer, c'est compris"

● Est-ce que ce bureau est à vous? Non, c'est le vôtre.

● Est-ce que cette demoiselle (se désignant) est bien votre maîtresse? - Oui, c'est la nôtre.

● Est-ce que ce sac à main est à vous? Non, c'est le vôtre.

● Est-ce que ces lunettes sont à vous? Non, ce sont les vôtres.

● Est-ce que cette serviette est à vous? - Non, c'est la vôtre.

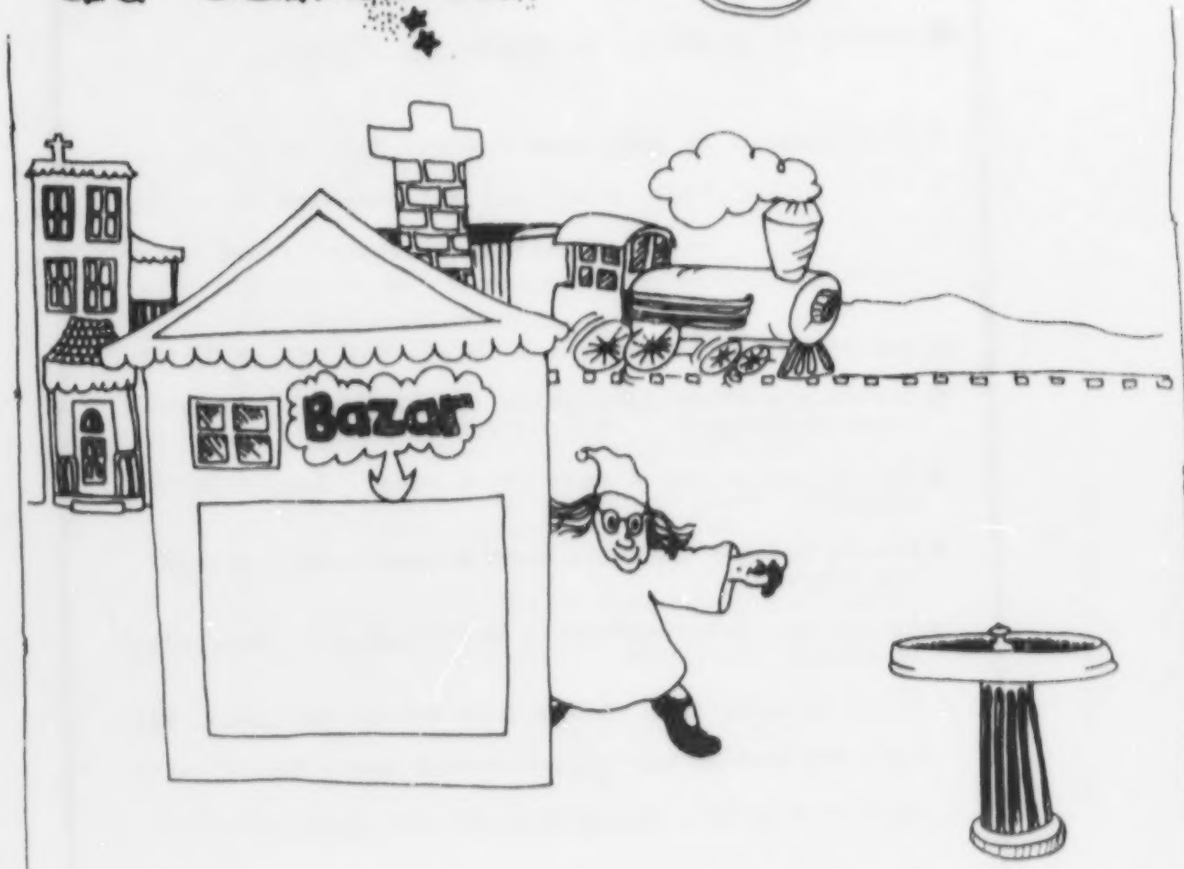
Ainsi la maîtresse poursuit le jeu en désignant parfois des choses qui appartiennent aux enfants, mais, le plus souvent, des choses qui lui appartiennent.

Tout comme dans la caverne de l'écho, on peut improviser un jeu où les enfants répètent en écho ce qui semble le plus important.

LES 100 TOURS DE CENTOUR

100

dessin
gilles marchand



Passage à niveau, nuageux, éclairs, hirondelle, fer blanc, détergent, jet d'eau, manche de balai, babioles.

Utilise ces mots pour compléter le dessin.

Ministère de l'Education du Québec
S.M.T.E.

ANNEXE 2

LE CAHIER

DE L'OBSERVATEUR

1	Description de la situation (identification et installation)	227
2	Description des 15 minutes qui précèdent l'émission (pour chaque jour d'observation)	235
3	Description de ce qui se passe dans la pièce pendant l'émission (pour chaque jour d'observation)	239
4	Description des 15 minutes qui suivent immédiatement l'émission (pour chaque jour d'observation)	244
5	Entrevue avec chaque institutrice (pour compléter les observations : identification, habitudes d'écoute, opinions, suggestions ...)	252

PREMIERE SECTION

DESCRIPTION DE LA SITUATION

(228)

1. IDENTIFICATION :

Semaine du : ----------

Observateurs : ---------- (initiales)

Ecole : ----------

Commission Scolaire : ----------

Emission : ORA CEN

Nombre total d'élèves : ( ) g ◆ ( ) f = ( ) total (note : obtenir la liste des élèves)

Nombre d'appareils : ( )

Quotient : appareils / élèves ( )

2. PROFESSEUR(S)

Nom(s) :
Scolarité (en année)
Expérience (compter l'année en cours)
Particularités
Entraînement spécial (Semes, préscolaire...)

3. ELEVES :

SI ce groupe d'élèves est considéré comme "homogène",

Indiquer s'il est :

- fort ○
- moyen ○
- faible ○
- groupe non homogène ○

4. TITRES :

	1ère semaine	2e semaine
1er jour		
2e jour		
3e jour		
4e jour		
5e jour		

5. a) QUALITE TECHNIQUE DE RECEPTION DE L'IMAGE

		1er	2e	3e	4e	5e	jours
(*)	très bon : TB.						
	normal : N						
(**)	mauvais : M						

(*) image très claire, excellente

(**) image avec interférence

(230)

5. b) QUALITE TECHNIQUE DU SON :

		1er	2e	3e	4e	5e	jours
(*)	très bon : TB						
	normal : N						
(**)	mauvais : M						

(*) très clair, excellent

(**) son avec parasites

6. SI LA RECEPTION EST DE MAUVAISE QUALITE, LES CAUSES EN SONT :

1 : _____

2 : _____

3 : _____

7. LA METHODE DE LECTURE EN USAGE DANS CETTE (CES) CLASSE(S)

8. LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT UTILISES PAR L'INSTITUTRICE SONT :

a) ceux de l'an dernier ( )

b) ceux expédiés cette année :

- arrivent à temps ( )
- arrivent en retard ( )

c) aucun document d'accompagnement ( )

(241)

9. LES BANDES DESSINEES :

- sont distribuées à chaque élève
- ne sont pas distribuées
- sont distribuées à quelques élèves
- autre solution utilisée :

_____

_____

_____

- noter, selon le cas, le mode d'utilisation de ces bandes ou les motifs de leur non-utilisation :

_____

_____

_____

_____

(232)

10. SCHEMA DE L'INSTALLATION :

a) étage ------> 0 1 2 3 4 -1

(0 = rez-de-chaussée)

b) dimension approximative de la pièce : ( ) x ( )

pieds

c) à l'aide d'un petit rectangle, situer le téléviseur :

d) indiquer l'emplacement de chaque fenêtre à l'aide d'un

e) s'il s'agit d'un télé-couleur, l'indiquer de la façon suivante :

f) si l'antenne est branchée à même le téléviseur ("oreilles de lapin"), l'indiquer ainsi :

g) si le téléviseur est monté sur un chariot élevé, l'indiquer ainsi :

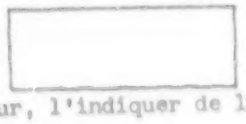
h) indiquer de la façon suivante la dimension de l'écran (i.e. sa diagonale) :

i) indiquer à l'aide d'un petit o, l'endroit où se trouve chaque élève pendant l'émission et par un l'endroit où se trouve le professeur .

j) si le téléviseur reçoit l'émission grâce à un câble, écrire le mot CABLE au-dessus du rectangle :

k) marque de commerce du téléviseur :

_____

l) numéro du modèle du téléviseur : 

m) s'il s'agit d'un téléviseur moniteur, l'indiquer de la façon suivante :

(234)

11. LE TELEVISEUR APPARTIENT :

- à la commission scolaire ◯
- au professeur ◯
- à _____ ◯

12. NOTER ici tout autre renseignement pertinent relatif à la situation particulière dans laquelle ce groupe se trouve par rapport à ces émissions .

13. Les élèves regardent-ils l'émission dans leur propre classe ?

oui ☐
si "non", (indiquer l'endroit précis)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

DEUXIEME SECTION

DESCRIPTION DES 15 MINUTES

QUI PRECEDENT L'EMISSION

NOTE CAPITALE : Il faut absolûment éviter que le professeur ou le directeur ait l'impression que nous souhaitons qu'une telle préparation à l'émission se fasse dans les classes .

(236)

0. EN GENERAL :

a) Pour chaque jour, indiquer précisément combien de minutes avant le début de l'émission celle-ci est introduite par l'institutrice .

1 2 3 4 5

en moyenne

b) Pour chaque jour, indiquer si cette préparation à l'émission s'appuie sur :

	L	Ma	Me	J	V
- le document d'accompagnement					
- la bande dessinée					
- une initiative du professeur					
- une combinaison					
- autres (spécifier)					

_____

_____

_____

_____

_____

(257)

c) S'il n'y a pas de préparation à l'émission,

en indiquer la raison .

(238)

POUR CHAQUE JOUR D'OBSERVATION

style pédagogique de cette préparation :

a) préparation de type linguistique :

- mots -

- -

- tournures -

- -

- éléments phonétiques -

- -

b) préparation de type psychologique :

(décrivez)

____

____

____

____

____

c) aucune préparation ◯

TROISIEME SECTION

DESCRIPTION DE CE QUI SE PASSE DANS LA

PIECE PENDANT L'EMISSION

(240)

POUR CHAQUE JOUR D'OBSERVATION

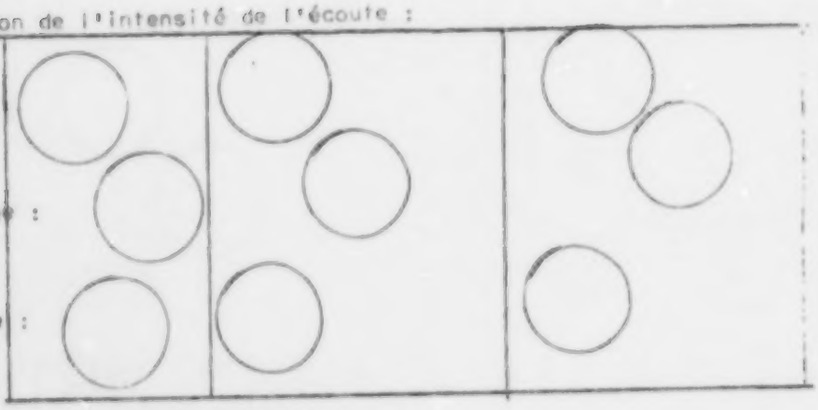
0 à 5e minute 5e à 10e minute 10e à 15e minute

a) Estimation de l'intensité de l'écoute :

* - forte

- moyenne :

** - faible :



plus remarques des observateurs :

(*) écouter religieusement

(**) élèves très dissipés

indiquer par une courbe la variation de l'intensité de l'écoute en fonction du temps :

b) Estimation de la proportion du rire :

- toujours ○
- souvent ○
- rarement ○
- jamais ○
- ne s'applique pas ○

- plus remarques des observateurs :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

- indiquer si le professeur permet à ses élèves de rire librement :

- oui ☐
- non ☐

(242)

c) Estimation de la proportion des réponses à haute voix (magie du mot ou formule magique) :

- toujours ◯
- souvent ◯
- rarement ◯
- jamais ◯
- ne s'appilque pas ◯

- plus remarques des observateurs :

_____

_____

_____

_____

_____

- indiquer si le professeur permet à ses élèves de répéter à haute voix : (mot ou formule magique) oui ☐

non ☐

d) Comportement de l'institutrice :

- comme un téléspectateur ordinaire : ◯

- surveille ses élèves tout en suivant l'émission : ◯

- se comporte comme un moniteur qui stimule les élèves à répondre en choeur, à suivre l'émission : ◯

- ne s'intéresse pas à l'émission : ◯

- autre comportement (le décrire):

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

QUATRIEME SECTION

DESCRIPTION DES 15 MINUTES QUI

SUIVENT IMMEDIATEMENT L'EMISSION

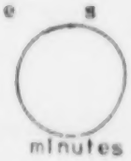
(245)

0. EN GENERAL :

a) Le prolongement immédiat de l'émission en classe dure :

m i n u t e s

----------en moyenne :



b) Si le prolongement de l'émission a lieu à un autre moment,

expliquer : (et faire l'impossible pour y A S S I S T E R)

POUR CHAQUE JOUR D'OBSERVATION

. écrire à nouveau le nombre de minutes consacrées au prolongement de l'émission : ◯

a) Répartition approximative de ces minutes en deux catégories :

(1) nombre de minutes où il est surtout question de l'intrigue, de l'action ou du contenu dramatique de l'émission : ◯

Quels sont les personnages préférés des enfants?

_____

(2) nombre de minutes où il est surtout question du contenu linguistique de l'émission : ◯

T O T A L de ces deux catégories en minutes : ◯

(3) s'il y a recouvrement (expliquez :

_____

_____

_____

_____

b) Enumérer ~~tous~~/les éléments linguistiques de ce prolongement à l'émission .

. mots : lesquels ?

tournures: lesquelles ?

. aspects phonétiques : lesquels ?

b) suite)

. autres

lesquels ?

c) Décrire d'une façon détaillée le style pédagogique de ce prolongement (travail d'équipe, explication par le professeur, conversation dirigée ...)

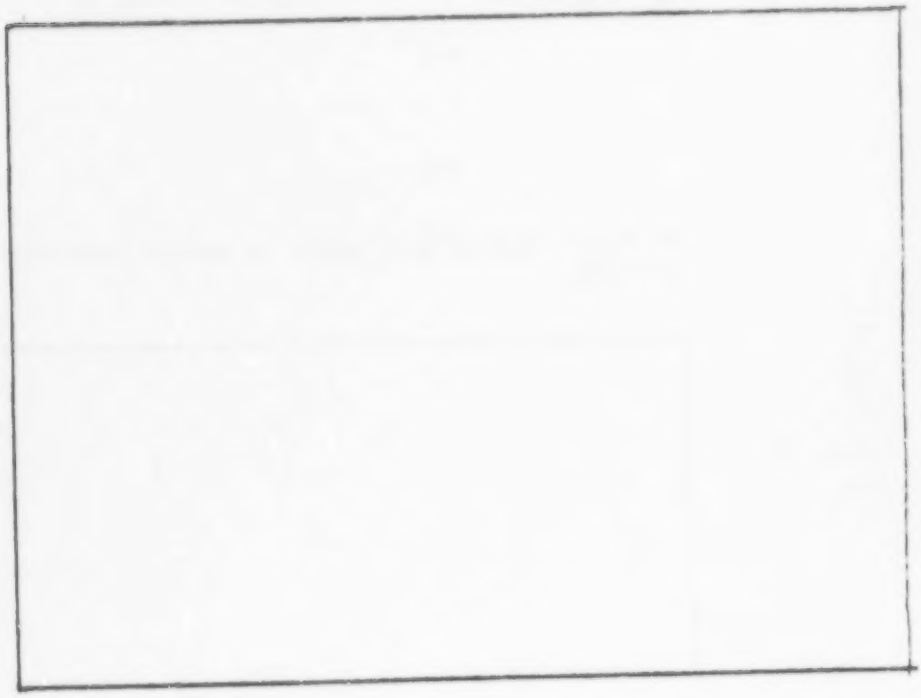
b) Enumérer ~~tous~~ les éléments linguistiques de ce prolongement à l'émission .

. mots : lesquels ?

tournures: lesquelles ?

. aspects phonétiques : lesquels ?

d) donner la liste des exercices que le document suggère et que le professeur a utilisés :



e) Est-ce que la <u>bande dessinée</u> est utilisée pendant le prolongement ?

oui

non

Si "oui", décrire précisément de quelle façon elle est utilisée :

f) Ajouter ici tout renseignement particulier susceptible d'aider à comprendre ce qui s'est passé ce matin-là après l'émission :

CINQUIEME SECTION

ENTREVUE AVEC CHAQUE INSTITUTRICE

NOTE : dans le cas où il s'agit d'une entrevue de groupe, il faut quand même essayer de noter les points de vue de cette institutrice, en particulier .

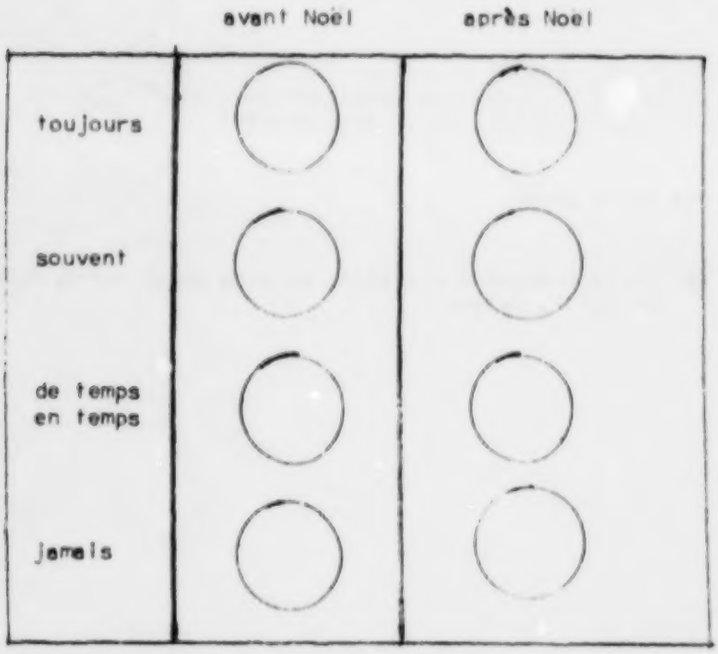
0. Quel jour de la semaine a lieu l'entrevue ? : L Ma Me J V

1. Vous utilisez cette émission pour la 1ère 2e 3e année ?

2. La méthode de lecture que vous utilisez est la méthode :

---

3. Vous écoutez l'émission (quand il n'y a pas d'observateur)



3a. Par exemple, la semaine dernière : 5 4 3 2 1 0

(254)

4. (s'il y a lieu) Comparez cette fréquence d'écoute à votre fréquence de l'an dernier . L'an dernier, vous

écoutiez l'émission :

aussi souvent ◯

moins souvent ◯

plus souvent ◯

que cette année .

4a. Si la fréquence a changé, en plus ou en moins, quelle en est la raison ?

(255)

5. Est-ce que ce que nous avons vu <u>avant</u> l'émission cette semaine représente bien ou mal ce que vous faites habituellement ?

oui

non

si 'non", veuillez expliquer :

(256)

6. Est-ce que ce que nous avons vu pendant l'émission représente bien ou mal ce qui se passe habituellement ?

oui

non

si "non", veuillez expliquer :

(257)

7. Est-ce que ce que nous avons vu <u>après</u> l'émission représente bien ou mal votre façon de procéder habituelle ?

oui

non

si "non", veuillez expliquer :

(258)

8. (s'il y a lieu) Est-ce que vous recevez à temps les documents d'accompagnement ?

oui non ne s'applique pas

9. Est-ce que la polycopie des bandes dessinées vous crée un problème ?

a) Y a-t-il polycopie ? Pourquoi ?

b) Qui s'en occupe ?

10a) Estimez-vous que vos élèves écoutent l'émission dans de bonnes conditions physiques ? Expliquez votre point de vue .

b) Quels sont les personnages préférés des élèves ?

(260)

11. Est-ce que cette émission a changé quelque chose :

a) dans votre enseignement ? (donnez des exemples)

b) Est-ce qu'il a déjà été question de cette émission :

- dans l'école

- en dehors de l'école

c)

exemples)

(261)

12a) Est-ce que cette émission a changé quelque chose dans le langage de vos élèves ? Par exemple ....

b) Est-ce qu'il y a une différence notable dans le vocabulaire entre les élèves qui ont suivi les Oraliens et les autres ? (donner un exemple)

c) Est-ce que les élèves qui ont déjà écouté l'émission, sont plus motivés que les autres ?

13. Quelles sont les principales qualités de ces émissions ?

(262)

14 Quels sont leurs grands défauts ?

15. Croyez-vous que ces émissions sont fidèles au Programme ?
Expliquez votre point de vue . De quelle façon ? ...

16. Comment parvenez-vous à concilier cette émission et votre méthode de lecture ?

17. Vos suggestions pour l'amélioration de la politique du ministère de l'Education pour l'enseignement du français :

(264)

(plus toute question jugée pertinente par l'institutrice
ou par les deux interviewers-observateurs)

ANNEXE 5

LES COMMENTAIRES

DES INSTITUTRICES

Liste des commentaires relatifs à l'intérêt que suscite l'émission 267

Liste des "défauts" et des "suggestions" relatifs à des aspects non linguistiques et non didactiques de l'émission 271

Liste des commentaires de nature pédagogique qui sont directement en rapport avec le contenu des émissions 274

Liste des opinions linguistiques des institutrices 279

Liste des commentaires des institutrices sur l'organisation des émissions de français oral 281

Liste des suggestions des institutrices relatives à l'enseignement du français en général 284

Le résumé des commentaires des institutrices 286

LISTE DES COMMENTAIRES RELATIFS A L'INTERET QUE SUSCITE L'EMISSION

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oraliens	Cent tours	Total
L'émission est intéressante ; bonne intrigue ; c'est captivant ; l'émission est bien faite .	10	8	18
Les jours de congé, les élèves écoutent l'émission à la maison .	6	9	15
L'émission est adaptée aux enfants.	7	2	9
L'émission est drôle ; détente, divertissement, gaieté, légèreté...	4	5	9
Le fantastique, le planétaire, le merveilleux, le magique, le conte, l'imaginaire, les changements d'échelle ...	6	2	8
Les enfants aiment beaucoup l'émission .	2	5	7
Le jeu des comédiens est très bon .	3	4	7
L'émission est proche de la vie des enfants, les situations y sont familières, l'émission s'intègre bien à leur vie .	4	3	7

Texte généralisé du commentaire	Fréquence		
	Oraliens	Cent tours	Total
Les enfants aiment beaucoup la télévision, c'est de l'audio-visuel ; c'est une forme "moderne" d'enseignement .	3	2	5
L'émission est très variée, on y change de sujet tous les jours .	3	2	5
Les enfants participent vraiment à l'émission, ils s'y identifient.	4	1	5
L'intrigue est au niveau des enfants, i.e. facile à comprendre ; les sujets sont adaptés aux enfants .	1	3	4
Personnages : sympathiques, peu nombreux, bien choisis, quasi-marionnettes ...	2	2	4
Les parents mêmes aiment l'émission.	2	1	3
Les élèves insistent pour voir l'émission et sont peinés que la saison se termine bientôt .	2	0	2
L'émission donne un congé de 15 minutes à l'institutrice, elle facilite "la discipline" .	1	1	2
Telle émission est excellente : La ferme (recours aux animaux) et l'émission sur les bébés (occasion sexologique) .	2	0	2
J'aime beaucoup ces émissions .	0	1	1

Texte généralisé du commentaire	Fréquence		
	Ora-liens	Cent tours	Total
Le fait que c'est une continuité soutient l'intérêt .	0	1	1
Les élèves dansent la musique du générique .	1	0	1
Décor québécois .	0	1	1
Un comédien (Verbo) est même venu rendre visite aux enfants à l'école .	0	1	1
Je suggère aux parents d'écouter Les Cent tours .	0	1	1
Total des commentaires	63	55	118
L'émission n'a pas de défaut digne de mention .	2	1	3
L'an dernier, mes élèves écoutaient Les Oraliens (une institutrice de 2e année), car nous n'avions pas encore Les Cent tours .	-	-	1
Rien à déclarer.	0	1	1
Aucune qualité n'est digne de mention .	0	1	1
Absence de données .	2	0	2

	Fréquence		
	Ora-liens	Cent tours	Total
Nombre d'institutrices qui font au moins un commentaire relatif à l'aspect "intéressant".	28	15	43
Nombre d'institutrices qui ne parlent que de cet aspect "intéressant".	9	2	11
Nombre d'institutrices qui ne parlent positivement que des aspects linguistiques ou didactiques .	5	6	11
Nombre total d'institutrices qui ont fait des commentaires positifs.	33	21	54

LISTE DES "DEFAUTS" ET DES "SUGGESTIONS" RELATIFS A DES ASPECTS NON LINGUISTIQUES ET NON DIDACTIQUES DE L'EMISSION

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oraliens	Cent tours	Total
Critique d'un personnage : Cybèle parle trop vite M. Coton est trop vieux (2 fois) Centour excite les enfants (2 fois) Couac :criard, ambigu (4 fois) Le Furotte parle trop mal (5 fois) Mme Pointue :pas intéressante (3 fois) .	12	5	17
Il faudrait synchroniser les émissions aux événements annuels : par exemple, ne pas diffuser en février une émission sur Noël .	12	0	12
L'émission est ennuyeuse à la longue ou certaines émissions sont ennuyeuses ou c'est toujours la même rengaine .	7	2	9
Critique d'une émission en particulier : <u>La machine à écrire</u> ; <u>La nouvelle court</u> ; émission où on enferme quelqu'un dans le réfrigérateur (5 fois) ; émission où il y a un revolver .	2	6	8

Texte généralisé du commentaire	Fréquence		
	Oraliens	Centours	Total
L'intrigue est parfois trop difficile à comprendre pour les enfants .	4	0	4
Que les comédiens visitent les écoles ou qu'on invite des classes en studio.	1	2	3
Trop d'événements surviennent dans le déroulement .	0	2	2
On devrait refaire Les Oraliens car certains élèves les voient pour la troisième fois .	2	0	2
Invraisemblances .	1	1	2
L'humour y est souvent adulte.	0	1	1
Le déroulement est parfois trop lent.	0	1	1
Trop peu de personnages .	0	1	1
Trop de "chamaillage" .	1	0	1
Que Verbo "joue des tours" à Centour et qu'on organise un réseau de classes de façon à "monter un procès" à Centour .	0	1	1
Une telle émission coûte trop cher pour ce qu'elle rapporte .	1	0	1
Faire entendre La chanson des Oraliens durant l'émission .	1	0	1

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Ora- liens	Cent tours	Total
Que les bandes dessinées soient davantage en accord avec l'intrigue de l'émission .	1	0	1
Les sujets sont souvent anodins.	1	0	1
Total des commentaires "dramatiques" négatifs	46	22	68
Rien à déclarer ou aucun défaut ou absence de données.	2	1	3
Nombre d'institutrices qui ne mentionnent que des défauts d'ordre "dramatique".	4	2	6
Nombre d'institutrices qui mentionnent au moins 1 défaut d'ordre "dramatique" .	23	13	36
Nombre d'institutrices qui ne mentionnent aucun défaut d'ordre "dramatique" .	10	9	19
Total des institutrices	35	23	58

LISTE DES COMMENTAIRES DE NATURE PEDAGOGIQUE QUI SONT DIRECTEMENT EN RAPPORT AVEC LE CONTENU DES EMISSIONS

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oraliens	Cent tours	Total
Il serait préférable d'avoir un titre ou un sujet pour toute une semaine plutôt qu'un titre différent pour chaque jour .	8	5	13
Il faudrait "revenir sur" le vocabulaire, ne pas passer si vite sur une difficulté ; v.g. utiliser l'émission du vendredi à des fins de récapitulation .	6	6	12
L'émission enrichit le vocabulaire des enfants.	7	4	11+*
Favorise l'expression, le langage; motive à parler, à mieux parler ; permet de "faire de l'expression orale" .	6	4	10+
La "formule magique" ou "mots magiques" ou "la magie du mot" est une formule efficace et intéressante ; c'est une bonne idée .	6	1	7+

* Le signe (+) indique que ces commentaires sont "positifs" .

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Orn- lieux	dent tours	Total
L'émission est trop avancée au point de vue grammatical ; n'est pas en accord avec le programme de grammaire de ce niveau ; v.g. les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs ...	0	6	6
La "formule magique" est trop longue ou trop difficile ; on ne parvient pas à la répéter convenablement .	0	5	5
Les "mots magiques" :certains sont trop longs et il ne faudrait pas insister sur la nécessité de crier "plus fort", mais plutôt "plus correctement".	5	0	5
Trop difficile . Conviendrait mieux en 3e et même en 4e année .	0	4	4
L'émission favorise le savoir-écouter ; elle enseigne notamment la succession dramatique .	4	0	4
Unifier lecture et émission . V.g. publier un manuel de lecture qui soit le pendant écrit de l'émission.	3	1	4
L'émission met trop d'accent sur la dramatisation et trop peu sur le contenu d'enseignement .	2	1	3
Trop difficile pour les élèves "lents" et même pour les élèves "moyens" .	1	2	3

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oral- iens	Cent tours	Total
Cette façon de concrétiser le vocabulaire et de dramatiser les mots est géniale .	3	0	3 +
L'émission est hors programme .	2	0	2
Que le comédien articule la "formule magique" en gros plan et en silence .	0	1	1
J'apprécie que l'émission ait recours à des objets véritables plutôt qu'à des représentations .	0	1	1 +
Ça aide beaucoup .	0	1	1 +
Bonne gradation des notions et des difficultés .	0	1	1 +
Le contenu d'enseignement ou le "message"y est bien explicité ; c'est clair.	0	1	1 +
C'est du bon enseignement correctif .	1	0	1 +
L'émission éveille la spontanéité des enfants .	1	0	1 +
On a même fait une classe-promenade à partir de l'émission consacrée à la circulation automobile .	1	0	1 +

Texte généralisé du commentaire	Fréquence		
	Ora-lienne	Cent taire	Total
L'émission est conforme au programme de grammaire .	0	1	1 +
L'émission éveille la curiosité des enfants et leur fait découvrir beaucoup de choses .	0	1	1 +
Le recours à une formule divertissante favorise la rétention du contenu d'enseignement .	0	1	1 +
L'émission sert de barème au savoir-parler du programme .	0	1	1 +
L'émission me sert même de centre d'intérêt dans d'autres disciplines que le français .	0	1	1 +
Quelques émissions sont mauvaises : on ne peut rien en sortir .	1	0	1
Il faudrait introduire une progression dans le vocabulaire des émissions : mots tout simples en début d'année et gradation progressive jusqu'à la fin de l'année .	1	0	1
Il faudrait que l'émission soit plus proche de la vie courante .	1	0	1
Il faudrait que l'émission permette une plus grande participation active des enfants .	1	0	1

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Cra- liens	Cent tours	Total
Séparer l'émission en deux parties dont une serait plus nettement didactique .	1	0	1
Qu'un des personnages amorce le prolongement en fin d'émission .	0	1	1
Exploiter davantage le sens d'observation des élèves .	0	1	1
Rendre l'émission plus visuelle : par exemple, surimprimer des sous-titres à l'écran ; présenter la graphie des mots importants .	0	1	1
Total des commentaires pédagogiques relatifs au contenu de l'émission .	61	52	113
Proportion de ces commentaires qui sont positifs (+) .	29 48%	18 35%	47 42%
Nombre d'institutrices qui ont fait au moins un commentaire pédagogique en rapport avec le contenu de l'émission .	27	20	47

LISTE DES OPINIONS LINGUISTIQUES DES INSTITUTRICES

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Ora- liens	Cent tours	Total
Vocabulaire trop français, trop peu québécois, éloigné de la réalité, trop recherché . V.g. mouffle et babiole .	12	4	16v*
L'émission comporte trop de vocabulaire, trop de mots nouveaux, elle est trop chargée .	9	5	14v
Vocabulaire précis, adapté, bien choisi, châtié ; le terme juste .	5	7	12v
Le langage des comédiens est excellent .	4	2	6
L'émission a la qualité d'insister sur la phonétique et sur la correction du langage.	2	0	2
L'émission est trop implicite quant au sens des mots .	0	1	1v
La correction du vocabulaire suppose trop évidemment que les enfants parlent le joual .	1	0	1v
On insiste trop sur certaines expressions .	0	1	1

* Le signe (v) indique que ces commentaires portent sur le vocabulaire de l'émission .

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oraliens	Cent tours	Total
L'émission est trop syntaxique et trop peu terminologique .	0	1	1
Au point de vue grammatical, l'émission est un fouillis .	0	1	1
A six ans, on ne saisit pas l'aspect phonétique .	1	0	1
L'émission est particulièrement utile aux élèves anglophones de ma classe .	1	0	1
J'ai eu de la difficulté à maîtriser l'A.P.I.	1	0	1
Il est excellent que l'émission insiste ainsi sur les tournures .	0	1	1
On n'entend pas toujours bien ce que les comédiens disent .	0	1	1
Total des commentaires linguistiques .	36	24	60
Total-vocabulaire.	27	17	44
Vocabulaire : proportion négative.	$\frac{22}{27}$	$\frac{10}{17}$	$\frac{32}{44}$
Proportion : vocabulaire (v)/linguistique .	$\frac{44}{60}$	73%	
Nombre d'institutrices qui parlent de linguistique au moins une fois .	25	18	41

LISTE DES COMMENTAIRES DES INSTITUTRICES SUR L'ORGANISATION DES EMISSIONS DE FRANÇAIS ORAL

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oraliens	Centtours	Total
Distribuer les "pages illustrées" ou les "bandes dessinées" à chaque élève .	6	1	7
Il faudrait fournir davantage de matériel d'accompagnement . V.g. diapositives, posters, disques ...	3	3	6
Récréation : interférence ; diffuser à 9h30 ou à 10h30 .	0	5	5
Il faudrait diffuser l'après-midi : il est préférable de réserver la matinée aux activités plus difficiles .	2	0	2
Diffuser de septembre à juin .	2	0	2
Il y a trop d'émissions : 2 ou 3 émissions la semaine suffiraient . Trop d'émissions provoquent routine et mauvaise utilisation .	2	0	2
Les "bandes dessinées" ou les "pages illustrées" sont très bien faites .	1	1	2
Les "documents d'accompagnement" sont très utiles et très bien faits.	1	1	2

Texte généralisé du commentaire	Fréquence Oraliens	Centours	Total
L'heure de la diffusion est bien choisie .	0	1	1
Diffuser plutôt l'émission à 10h15.	1	0	1
L'arrivée de la 2e classe nous fait souvent manquer le début de l'émission .	0	1	1
Une émission de 15 minutes convient très bien aux enfants .	0	1	1
J'aime les comptines proposées par les "documents d'accompagnement" .	1	0	1
Le démarrage a été difficile en octobre dernier .	0	1	1
Que les exercices proposés par les documents d'accompagnement rejoignent les exercices de psycho-motricité .	0	1	1
Il faudrait que des animateurs nous aident à mieux exploiter ces émissions .	0	1	1
Il faudrait introduire davantage de comptines et de chants dans les "documents d'accompagnement" .	1	0	1
Les documents d'accompagnement proposent un trop grand nombre d'exercices .	1	0	1

Texte généralisé du commentaire	Fréquence		
	Oraliens	Centtours	Total
Améliorer les "bandes dessinées" : moins de dessins et plus en accord avec l'intrigue de l'émission .	1	0	1
Mettre l'émission en cassettes .	1	0	1
Total des commentaires .	23	17	40
Nombre d'institutrices qui ont fait au moins un commentaire sur l'organisation des émissions .	15	10	25

LISTE DES SUGGESTIONS DES INSTITUTRICES RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN GENERAL

Texte généralisé du commentaire	Fréquence 1re	2e	Total
Uniformiser l'enseignement du français : laisser moins de latitude, préciser le programme, imposer la même méthode de lecture à tout le monde ...	6	6	12
Alléger le programme de lecture et d'écriture .	4	3	7
Davantage de documentation : volumes, cahiers, diapositives ... Plus de documentation permet un meilleur enseignement .	0	4	4
Faire des documents (films, émissions ...) qui soient plus proches de la vie réelle des enfants .	3	1	4
Faire des émissions de français qui soient plus en accord avec le programme de français. Unifier l'oral et l'écrit .	3	1	4
Doléances : trop d'élèves, politique peu cohérente ou peu réaliste, sous-équipement, semaine de 1500 minutes ...	3	1	4
Recourir à des moyens plus souples que la télévision : films, bandes magnétiques, diapositives ...	3	0	3

Texte généralisé du commentaire	Fréquence 1re	2e	Total
Que le ministère soit moins directif . Davantage de consultation . Faire circuler les suggestions qui viennent des enseignants .	1	2	3
On demande des émissions de télévision : maths, sciences, catéchèse..	1	2	3
Il faudrait revenir à plus d'insistance sur la lecture et l'écriture.	1	1	2
Il faudrait nous informer davantage sur les diverses méthodes d'enseignement du français .	0	1	1
Norme de langage plus québécoise .	1	0	1
Faire l'essai d'une émission de vocabulaire dépourvue d'intrigue .	1	0	1
Il faudrait imposer un test de langage à tous les professeurs de français .	0	1	1
Mieux vaut la télévision que des moyens audio-visuels difficiles à utiliser .	0	1	1
Aucune suggestion à ce niveau .	14	10	24
Total des suggestions .	27	24	51
Nombre d'institutrices qui ont fait au moins une suggestion .	20	14	34

LE RESUME DES COMMENTAIRES DES INSTITUTRICES

Catégories des commentaires	Nombre de commentaires			Nombre d'institutrices		
	Oraliens	Centours	Total	Oraliens	Centours	Total
Dramatiques - positifs	63	55	118			
Dramatiques - négatifs	46	22	68			
Dramatiques - proportion positive	0,58	0,71	0,63			
1 Dramatiques - total	109	77	186	33	22	55
Pédagogiques - positifs	29	18	47			
Pédagogiques - négatifs	32	34	66			
Pédagogiques - proportion positive	0,48	0,35	0,42			
2 Pédagogiques - total	61	52	113	27	20	47
Linguistiques - vocabulaire	27	17	44			
Linguistiques - autres	9	7	16			
Linguistiques - proportion vocabulaire			0,73			
3 Linguistiques -total	36	24	60	23	18	41

Catégories des commentaires	Nombre de commentaires			Nombre d'institutrices		
	Orléans	Centours	Total	Orléans	Centours	Total
4 Relatifs à l'organisation des émissions de français oral	23	17	40	15	10	25
5 Relatifs à l'enseignement du français en général	23	20	43	17	12	29
6 Relatifs à autre chose	4	4	8	4	3	7
Proportion dramatique	0,43	0,40	0,41	0,97	1,00	0,98
Proportion pédagogique	0,24	0,27	0,25	0,79	0,91	0,84
Proportion linguistique	0,14	0,12	0,13	0,68	0,82	0,73
Total général	256	194	450	34	22	56*

* Deux institutrices n'ont pas été interviewées .

SERVICE DE LA POLYCOPIE
Juin 1973